This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

A propos de ce livre

Ceci est une copie numérique d'un ouvrage conservé depuis des générations dans les rayonnages d'une bibliothèque avant d'être numérisé avec précaution par Google dans le cadre d'un projet visant à permettre aux internautes de découvrir l'ensemble du patrimoine littéraire mondial en ligne.

Ce livre étant relativement ancien, il n'est plus protégé par la loi sur les droits d'auteur et appartient à présent au domaine public. L'expression "appartenir au domaine public" signifie que le livre en question n'a jamais été soumis aux droits d'auteur ou que ses droits légaux sont arrivés à expiration. Les conditions requises pour qu'un livre tombe dans le domaine public peuvent varier d'un pays à l'autre. Les livres libres de droit sont autant de liens avec le passé. Ils sont les témoins de la richesse de notre histoire, de notre patrimoine culturel et de la connaissance humaine et sont trop souvent difficilement accessibles au public.

Les notes de bas de page et autres annotations en marge du texte présentes dans le volume original sont reprises dans ce fichier, comme un souvenir du long chemin parcouru par l'ouvrage depuis la maison d'édition en passant par la bibliothèque pour finalement se retrouver entre vos mains.

Consignes d'utilisation

Google est fier de travailler en partenariat avec des bibliothèques à la numérisation des ouvrages appartenant au domaine public et de les rendre ainsi accessibles à tous. Ces livres sont en effet la propriété de tous et de toutes et nous sommes tout simplement les gardiens de ce patrimoine. Il s'agit toutefois d'un projet coûteux. Par conséquent et en vue de poursuivre la diffusion de ces ressources inépuisables, nous avons pris les dispositions nécessaires afin de prévenir les éventuels abus auxquels pourraient se livrer des sites marchands tiers, notamment en instaurant des contraintes techniques relatives aux requêtes automatisées.

Nous vous demandons également de:

+ *Ne pas utiliser les fichiers à des fins commerciales* Nous avons conçu le programme Google Recherche de Livres à l'usage des particuliers. Nous vous demandons donc d'utiliser uniquement ces fichiers à des fins personnelles. Ils ne sauraient en effet être employés dans un quelconque but commercial.

+ *Ne pas procéder à des requêtes automatisées* N'envoyez aucune requête automatisée quelle qu'elle soit au système Google. Si vous effectuez des recherches concernant les logiciels de traduction, la reconnaissance optique de caractères ou tout autre domaine nécessitant de disposer d'importantes quantités de texte, n'hésitez pas à nous contacter. Nous encourageons pour la réalisation de ce type de travaux l'utilisation des ouvrages et documents appartenant au domaine public et serions heureux de vous être utile.

+ *Ne pas supprimer l'attribution* Le filigrane Google contenu dans chaque fichier est indispensable pour informer les internautes de notre projet et leur permettre d'accéder à davantage de documents par l'intermédiaire du Programme Google Recherche de Livres. Ne le supprimez en aucun cas.

+ *Rester dans la légalité* Quelle que soit l'utilisation que vous comptez faire des fichiers, n'oubliez pas qu'il est de votre responsabilité de veiller à respecter la loi. Si un ouvrage appartient au domaine public américain, n'en déduisez pas pour autant qu'il en va de même dans les autres pays. La durée légale des droits d'auteur d'un livre varie d'un pays à l'autre. Nous ne sommes donc pas en mesure de répertorier les ouvrages dont l'utilisation est autorisée et ceux dont elle ne l'est pas. Ne croyez pas que le simple fait d'afficher un livre sur Google Recherche de Livres signifie que celui-ci peut être utilisé de quelque façon que ce soit dans le monde entier. La condamnation à laquelle vous vous exposeriez en cas de violation des droits d'auteur peut être sévère.

À propos du service Google Recherche de Livres

En favorisant la recherche et l'accès à un nombre croissant de livres disponibles dans de nombreuses langues, dont le français, Google souhaite contribuer à promouvoir la diversité culturelle grâce à Google Recherche de Livres. En effet, le Programme Google Recherche de Livres permet aux internautes de découvrir le patrimoine littéraire mondial, tout en aidant les auteurs et les éditeurs à élargir leur public. Vous pouvez effectuer des recherches en ligne dans le texte intégral de cet ouvrage à l'adresse `http://books.google.com`

CUBBERLEY LIBRARY

STANFORD UNIVERSITY
LIBRARIES

RECUEIL

DES

MONOGRAPHIES PÉDAGOGIQUES.

France. MINISTÈRE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE ET DES BEAUX-ARTS.

RECUEIL

DES

MONOGRAPHIES PÉDAGOGIQUES

PUBLIÉES

A L'OCCASION DE L'EXPOSITION UNIVERSELLE DE 1889.

TOME IV.

PARIS.

IMPRIMERIE NATIONALE.

M DCCC LXXXIX.

Sn

L'ENSEIGNEMENT

DE LA LECTURE,

DE L'ÉCRITURE ET DE LA LANGUE FRANÇAISE

DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES,

PAR

M. I. CARRÉ,

INSPECTEUR GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

IMPRIMERIE NATIONALE.

L'ENSEIGNEMENT
DE LA LECTURE, DE L'ÉCRITURE
ET
DE LA LANGUE FRANÇAISE.

Pendant longtemps la lecture, l'écriture et l'orthographe furent, avec le calcul, le fond et comme le tout de l'instruction primaire; mais les réformes introduites dans notre enseignement pendant ces vingt dernières années ont considérablement élargi ce cadre primitif d'études. Dès 1867, l'histoire et la géographie y reprenaient officiellement une place que leur avait réservée en fait la loi de 1833, mais que celle de 1850 ne leur laissait qu'exceptionnellement et par tolérance. Puis sont venus la loi organique de 1882, et plus tard le décret du 18 janvier 1887, qui substituaient la langue française aux *éléments* de la langue française dans l'énumération des matières que comprend l'instruction primaire élémentaire, et qui y ajoutaient « les leçons de choses et les premières notions scientifiques, principalement dans leur application à l'agriculture, — les éléments du dessin, du chant et du travail manuel, — enfin les exercices gymnastiques et militaires ». On laisse de côté les écoles primaires supérieures qu'avait créées la loi de 1833, que la loi de 1850 avait supprimées par omission, et qui ont été rétablies par celle de 1886 avec un programme singulièrement plus large et mieux défini.

Cette extension des programmes a-t-elle nui aux matières regardées jadis comme les seules essentielles et obli-

plus sûrs pour amener leurs élèves à la lecture courante.

Or, si on laisse de côté toutes les variétés de détail, dues à l'imagination inventive de leurs auteurs, on trouve que les méthodes de lecture pratiquées dans nos écoles primaires se ramènent à deux : l'ancienne et la nouvelle. L'*ancienne*, décorée bien à tort du nom de méthode, car elle est l'absence même de méthode, consiste à prendre un abécédaire, c'est-à-dire un recueil de lettres rangées dans un ordre arbitraire que l'usage a consacré, mais qui n'a pour lui que son antiquité, et à les faire apprendre successivement aux enfants; puis, quand ils les savent, à les faire assembler en syllabes qui, mises à leur tour bout à bout, constituent des mots et finalement des phrases. Le malheur est que, comme les consonnes présentent un son tout autre quand on les appelle seules ou qu'on les prononce réunies à des voyelles, il ne sert à rien pour la lecture de connaître leurs noms. En réunissant les sons *bé*, *o*, *enne* et en les additionnant, on a *béoenne*, qui n'a rien de commun avec le mot *bon*. Il en résulte que le travail si pénible auquel on a contraint l'enfant pour lui faire apprendre le nom des vingt-cinq lettres de l'alphabet et savoir les reconnaître, a été en pure perte pour la lecture. Sans doute à force d'appeler les lettres, de les réunir et de les assembler de cent manières différentes, il arrive, surtout si ces assemblages correspondent à des mots qui lui sont familiers, à faire entre eux et les sons qu'ils expriment des associations qui finissent par l'amener à lire. Mais il ne lit pas, à proprement parler, il récite par cœur. L'intelligence n'a pas présidé à ce travail, sa mémoire seule a fonctionné : de là son embarras quand il lui faut lire des mots nouveaux ou des phrases qu'il n'a jamais vues.

CHAPITRE PREMIER.

DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE.

Des méthodes de lecture. — Avant tout, l'enfant doit apprendre à lire; or cette étude n'est pas si facile qu'on le croit généralement. On s'en convaincra, si l'on veut bien remarquer qu'apprendre à distinguer des sons et passer de ces sons aux lettres qui les représentent sont chose toute nouvelle pour lui, qu'il y a là un travail d'analyse et un effort de mémoire qui ne le sollicitent par aucun attrait. Si encore il y avait autant de lettres qu'il y a de sons distincts, la difficulté serait moins grande; mais d'une part il arrive qu'un même son est représenté par des lettres différentes, et que les mêmes lettres par contre représentent des sons différents; et d'autre part il y a des lettres qui tantôt se prononcent et tantôt ne se prononcent pas. Quand la chose a été rendue familière par l'habitude, elle paraît naturelle et facile; mais il n'en a pas été ainsi au début. Ils le savent bien ceux qui sont voués par métier à cette tâche ingrate d'apprendre les premiers éléments de la lecture aux enfants; et comme d'ailleurs ceux-ci sont incapables d'aucun travail personnel tant qu'ils n'ont pas triomphé de cette première difficulté, on s'explique que la question des méthodes de lecture présente un intérêt tout particulier pour les maîtres des écoles primaires et qu'ils ne cessent de rechercher les moyens les plus prompts et les

tard d'étudier un second alphabet, puisque pour l'épellation des dictées ils n'ont aucune raison de ne pas se servir de l'ancienne appellation, et que le retard qu'ils éprouvent pour apprendre à lire est largement compensé par la facilité plus grande qu'ils ont ensuite à retenir l'orthographe. Cette question, avant 1870, devait partager à peu près tous les instituteurs français en deux camps bien tranchés, et elle était de celles qui étaient débattues avec le plus d'acharnement dans les conférences d'alors. Mais il semble que les partisans de la nouvelle méthode aient depuis gagné du terrain d'année en année et qu'ils fassent aujourd'hui l'immense majorité.

L'ancienne méthode a pourtant conservé des partisans : il est tel département, dans la région de l'Ouest, où elle est toujours préférée, même dans la ville chef-lieu, et c'est elle qu'on rencontre le plus souvent encore dans les écoles congréganistes, surtout dans les écoles congréganistes de garçons.

On s'est demandé dans ces dernières années pourquoi Pascal n'avait pas poussé plus avant; pourquoi, après avoir établi qu'il faut étudier le son plutôt que sa représentation écrite, il n'avait pas posé en principe qu'il convient de lire d'abord la syllabe d'une seule émission de voix, sauf à y remarquer ensuite que, dans certains cas, un son simple pour l'oreille se représente cependant aux yeux par plusieurs caractères écrits. Il eût ainsi tout d'abord trouvé la méthode *phonique*, généralement pratiquée au delà du Rhin et peu connue encore dans les écoles françaises. Il faut signaler pourtant que la plupart des méthodes s'inspirent de ce principe et que de plus, pour suppléer à ce qu'il pourrait avoir de défectueux au point de vue de l'analyse, elles font marcher

l'écriture de front avec la lecture[1]. Celle de M. Nézondet[2], par exemple, fait d'abord prononcer les consonnes *m*, *n*, *r*, *f*, *v*, etc., unies à des voyelles, en une seule émission de voix : chaque consonne est exprimée par l'espèce de sifflement ou de roulement qui lui est propre et on l'unit immédiatement à la voyelle. C'est seulement ensuite que la syllabe est décomposée en ses deux éléments oraux (articulation et voix); puis, en ses éléments écrits (consonnes et voyelles). Il en est de même de la méthode Régimbeau[3]. «Pas d'épellation comme procédé d'enseignement pour la lecture, dit M. Régimbeau; mais épellation après la leçon de lecture pour l'orthographe. Alors l'épellation doit être littérale et se faire, non en partant des lettres pour remonter aux syllabes et au mot, mais au contraire en partant du mot lu d'abord couramment, pour descendre aux syllabes et aux lettres. Soit à épeler les syllabes *ba*, *bi*, *bo*, etc.; l'élève dira : *ba*, *b*, *a*; *bi*, *b*, *i*; *bo*, *b*, *o*, etc. Soit le mot solitude; l'élève fera entendre : *so*, *li*, *tu*, *de*; puis il dira : *so*, *s*, *o*; *li*, *l*, *i*; *tu*, *t*, *u*; *de*, *d*, *e*, sans répéter le mot après l'épellation. Si nous repoussons l'épellation comme procédé

[1] Si toutes les nouvelles méthodes ne recommandent pas le procédé phonique, presque toutes font marcher ensemble l'enseignement de la lecture et de l'écriture : M. Cuissart, librairie Picart; M. Néel, librairie Armand Colin; M. Toussaint, librairie Delagrave; M. Christiaens, librairie Belin; M. Georgin, librairie Paul Dupont; M. Magnat, librairie Fischbacher, méthode spécialement destinée aux sourds-muets, etc. La méthode Schuler, librairie Hachette, qui est peut-être la première en date, commence même par montrer d'abord aux enfants les lettres écrites; c'est seulement quand ils savent les lire et les reproduire, qu'elle leur présente les caractères imprimés. Il en est de même de la méthode Mir (enseignement de la lecture par l'écriture), à la librairie Gauguet; de celle de M. Rumeau, directeur d'école à Toulouse.

[2] Lassailly, éditeur, 13, rue de Varenne, Paris.

[3] Hachette, éditeur, 79, boulevard Saint-Germain, Paris.

d'enseignement pour la lecture, nous l'admettons au contraire *comme moyen analytique* pour l'orthographe. » De même on fait d'abord prononcer à l'enfant *an, in, on, un*, d'une seule émission de voix, et c'est seulement ensuite, quand on lui fait écrire ce qu'il vient de lire, qu'on lui fait remarquer que chacun de ces sons, quoique un et simple, se représente cependant par deux caractères, par deux lettres. Au fond, c'est un accident purement graphique qui fait qu'on emploie parfois plusieurs lettres en français quand une seule aurait suffi, puisque d'autres langues que la langue française expriment par une seule lettre ce que la pauvreté de notre alphabet nous force de représenter par plusieurs : le *ph* et le *ch*, par exemple, qui étaient représentés en grec par un φ et un χ, le *gn*, qui en espagnol s'écrit *ñ*; l'*u*, qui en allemand et en italien se prononce quelquefois *ou*, etc. [1]. Dès lors il importe assez peu qu'on donne aux lettres leur ancien nom ou leur nom nouveau, puisque l'élève a déjà lu la syllabe quand il en étudie les éléments, et les partisans de la nouvelle méthode n'ont plus aucune bonne raison pour ne pas laisser aux lettres leur ancien nom. Comme, d'autre part, l'enfant est forcé, pour écrire la syllabe après l'avoir lue, de remarquer quelles sont les lettres qui la représentent, ainsi que l'ordre dans lequel elles sont rangées, on ne voit pas en quoi cette manière de procéder serait inférieure pour l'orthographe à l'ancienne épellation. La méthode phonique, *quand elle mène de front la*

[1] Aussi certaines méthodes, celle de Noël, par exemple, librairie Gélaigre, et celle de Mottet, librairie Belin, réunissent-elles par un trait qui les souligne, ou par un arc de cercle, les deux ou quelquefois les trois lettres qui représentent un seul son : *ch*, *an*, *ain*, etc., pour bien marquer que ces lettres multiples n'exprimant pourtant qu'un son unique.

lecture et l'écriture, concilierait ainsi les partisans de l'ancienne et de la nouvelle méthode. Aux partisans de l'ancienne elle accorde que les élèves n'apprendront qu'une fois le nom des lettres, leur nom usuel, et que, grâce à l'écriture, chaque lettre sera étudiée isolément par l'enfant; elle parle donc aux yeux en même temps qu'à l'oreille et prépare à l'étude de l'orthographe. Aux partisans de la nouvelle elle accorde que les élèves ne seront plus forcés, pour apprendre à lire, d'apprendre d'abord à nommer les lettres, puisque cette connaissance ne les aide en rien pour la lecture, et qu'ils ne décomposeront plus par l'épellation ce qui ne présente à l'oreille qu'un son simple et indécomposable. Il semble bien que ce soit là aujourd'hui la véritable orientation de l'enseignement primaire sur cette question qui a son importance, quoique élémentaire. Mais le progrès s'accomplit lentement et il faudra un long temps encore pour que cette pratique s'établisse sans conteste.

A côté de cette question de principe, en quelque sorte, et toute philosophique, il y a lieu de signaler es moyens, vraiment ingénieux parfois, imaginés pour rendre plus facile et plus attrayante cette étude des premiers éléments de la lecture. C'est d'abord le *procédé phonomimique*, imaginé par M. Gosselin en 1861 et propagé ensuite par Mme Pape-Carpantier. Il consiste à joindre à chaque son un geste qui le rappelle et en devient l'équivalent. L'enfant, par suite, doit accomplir un double travail, puisqu'il ne lui suffit plus de retenir seulement le signe écrit, mais qu'il lui faut encore retenir le signe mimique qui correspond à ce signe écrit et avoir reconnu le rapport plus ou moins naturel qui les unit. Mais c'est l'histoire de tous les procédés

mnémoniques, par lesquels nous associons à une chose qui nous est inconnue et que nous nous rappelons sans effort une autre chose que nous savons et que nous voulons nous rappeler : quoiqu'il y ait double travail, il peut se faire, grâce à cette association, que l'effet de la mémoire soit immédiat. La phrasomnie n'a donc, au point de vue de la lecture, que la valeur d'un procédé mnémotechnique, et comme sa marche est fort lente, on ne voit pas qu'elle puisse procurer un avantage bien considérable. Mais elle donne satisfaction à ce besoin de mouvement qui est si impérieux dans le jeune âge : elle rompt dans la classe l'animation et la vie et se prête très bien à l'enseignement collectif ; enfin elle permet, au besoin, à des sourds-muets de participer aux exercices des enfants-parlants. Ce sont toutes ces raisons sans doute qui l'ont fait adopter dans certaines écoles maternelles, là où l'on n'est pas pressé d'aller vite, et qui font qu'elle s'y maintient encore. Cependant elle ne gagne pas de terrain et il y a bien peu d'écoles primaires où elle soit en usage. En somme, c'est une distraction qui peut se mêler avec avantage aux exercices toujours arides de la première lecture ; mais ce n'est pas, ce ne peut être une méthode de lecture.

On peut en dire autant des *images*, qui presque toujours aujourd'hui sont jointes aux premiers exercices de lecture. La gravure représente un objet connu des enfants : on le leur fait regarder et reconnaître ; on leur fait dire son nom et l'on tire de ce nom nettement prononcé un son particulier, articulation ou voyelle, qu'on leur fait prononcer isolément. Soit une carafe pour leur faire retenir le son de *f*, un lutin pour leur faire retenir le son *on*, etc. Mais ici encore il n'y a ni un procédé mnémonique destiné à faire

retrouver le nom de la lettre qu'on veut apprendre, en la liant à un mot familier, connu, dans lequel elle se trouve comprise. Comme la phonomimie d'ailleurs, cette pratique peut donner de l'attrait aux leçons monotones et sèches de la seule lecture.

Indépendamment des tableaux de lecture appendus à la muraille, autour desquels on a coutume de grouper les enfants et des livrets dans lesquels chaque élève retrouve en caractères réduits ce que le tableau lui a présenté en gros caractères, on a édité des *Tableaux muraux de récapitulation*, grâce auxquels le maître peut faire à des élèves de forces différentes des leçons collectives, variées et intéressantes. Le plus souvent les voyelles y sont représentées en caractères rouges et les consonnes en caractères noirs (méthode Néel). Le maître les montre successivement avec sa baguette et fait le simulacre de les réunir, pour former tel assemblage qu'il veut obtenir. Mais cette réunion est toujours quelque peu factice, puisqu'elle résulte uniquement de ce que le maître porte successivement sa baguette sur l'un et l'autre caractère. Pour rendre cette réunion plus sensible et plus effective, certains auteurs ont imaginé des tableaux où toutes les consonnes se trouvant figurées sur une colonne verticale fixe, on fait glisser, soit à droite, soit à gauche, un ruban (méthode Maître, librairie Hachette), ou une planchette (méthode Gervais, librairie Hachette), portant toutes les voyelles, ce qui permet de former à volonté toutes les syllabes directes ou inverses. D'autres ont tout simplement imaginé d'avoir des cartons mobiles dont chacun représente un des éléments contenus au tableau mural. A l'aide d'une baguette terminée par une fourche ou une pince, dans laquelle on

introduit le carton mobile, on porte successivement, tantôt une consonne auprès de toutes les voyelles, tantôt une voyelle auprès de toutes les consonnes (méthode Chéron, librairie Delagrave; méthode Noël, librairie Gédalge, etc.), et de cette façon encore on obtient à volonté la formation de toutes les syllabes directes ou inverses, composées d'éléments monogrammes ou polygrammes.

Pour occuper matériellement les enfants en même temps qu'on s'adresse à leur intelligence et à leur mémoire, on se sert encore de *composteurs*. Ce sont généralement de petits morceaux de bois on de carton, sur chacun desquels est gravée une lettre ou un ensemble de lettres représentant un son unique : l'enfant les prend dans un casier et les place sur une sorte de petit pupitre disposé *ad hoc*, pour former les mots et même les petites phrases qu'on lui demande de composer (casiers Thollois, libr. Delagrave). On conçoit que ce composteur se prête également bien à l'étude des premiers éléments de l'orthographe. Après lui avoir fait composer : *une porte, des portes*, et lui avoir montré que le pluriel se marque dans les noms par l'addition d'un *s*, on peut lui faire composer : *Pierre chante, Pierre et Paul chantent*, où il verra que le pluriel se marque, au présent de l'indicatif des verbes, par l'addition d'un *n* et d'un *t*.

Enfin, pour transformer le plus possible en amusement cette étude des premiers éléments de la lecture, certains ont imaginé de véritables jeux, semblables à des *jeux de cartes* (M. X., instituteur à Marseille). Chaque carte porte une image représentant quelque chose qui soit connu de l'élève : des bœufs qui pâturent, par exemple, et aux quatre coins de la carte, les quatre formes du b : le B imprimé majuscule, le b imprimé minuscule; le *B* majuscule en écriture

cursive et le *b* minuscule également en écriture cursive. L'élève, qui manipule ses cartes pour trouver les lettres qui doivent entrer dans la composition d'un mot, se familiarise avec leurs formes diverses et ne tarde pas à se les graver dans la mémoire, tout en se jouant. Il semble toutefois que ce procédé doive mieux convenir pour l'éducation particulière d'un enfant à qui l'on apprend ses lettres tout en l'amusant, que pour l'enseignement collectif de l'école. Mais il n'y a là, pas plus que dans tous les procédés énumérés plus haut, aucune méthode nouvelle : ce ne sont que des moyens plus ou moins ingénieux, plus ou moins commodes pour amener toutes les lettres de l'alphabet sous les yeux de l'enfant, lui apprendre à les reconnaître, à en retenir la forme et le nom. Ils prouvent surtout la grande préoccupation qu'ont les maîtres de faciliter cette étude à l'enfant, et sinon de la lui rendre attrayante, au moins de lui enlever son aridité et l'ennui que forcément elle engendre.

Les principes de la méthode une fois adoptés, il reste à la composer, et ici encore les différentes manières de procéder peuvent donner lieu à des différences notables entre une méthode et une autre méthode, fondées toutes deux sur le même principe. Un mérite que toutes les méthodes nouvelles s'attribuent, et qu'elles possèdent en effet à des degrés divers, mérite par lequel en tout cas elles tranchent sur toutes les anciennes méthodes, c'est qu'elles n'attendent pas, pour faire lire à l'enfant des mots connus, qu'il ait parcouru l'alphabet tout entier ni qu'il ait épuisé toute la série des difficultés que présente l'étude des lettres. Quelques leçons seulement suffisent pour qu'on puisse lui faire lire d'abord et décomposer ensuite des mots comme *papa*,

pipe, ami, et des phrases comme *papa fume sa pipe, Caroline a sali sa robe*. Et s'il pouvait s'étonner autrefois qu'on le félicitât de savoir ses lettres, puisque cette connaissance ne le conduisait nullement à la lecture, on ne peut disconvenir qu'il doit au contraire se trouver singulièrement encouragé, quand il peut ainsi constater que ses efforts sont déjà couronnés de succès. Chaque leçon amenant quelques éléments nouveaux, on arrive vite à des combinaisons de plus en plus variées, contenant des mots qui sont dans son vocabulaire usuel et qu'il est heureux de retrouver.

Un second mérite que s'attribuent également tous les faiseurs de méthodes nouvelles consiste dans une gradation bien ménagée de toutes les difficultés qu'offre la lecture. Mais ici on comprend que l'ordre dans lequel on fait apprendre les lettres doit varier suivant le point de vue particulier auquel se place chaque auteur. Les uns classent les lettres d'après la facilité plus ou moins grande avec laquelle l'enfant prononce le son qu'elles expriment (M. Magnat, par exemple); d'autres, se plaçant surtout au point de vue phonique, préfèrent commencer par les consonnes sur lesquelles la voix peut se maintenir un certain temps : *ssss*..., *rrrr*..., *fffff*..., *v*, *m*, *n*, *l*, etc.; d'autres encore, se préoccupant de graduer les difficultés de l'écriture, qu'ils veulent mener de front avec la lecture, commencent par l'*i* et par le groupe de lettres qui en dérivent : *u*, *t*, *n*, *m*, etc., pour continuer par *c*, *o*, *d*, etc., s'ils font de l'écriture cursive; par I, L, T, F, E, A, V, etc., qui sont formées de lignes droites, s'ils veulent familiariser d'abord leurs élèves avec la connaissance des majuscules (M. Carré, méthode de langage, libr. Colin). Au fond, l'ordre dans lequel sont étudiés ces premiers éléments importe assez peu.

Ce qui importe davantage, c'est que les difficultés soient successives et progressives; c'est, par exemple, qu'on étudie d'abord les voyelles et les consonnes qui se représentent par une seule lettre, puis celles qui se représentent par plusieurs lettres, puis les consonnes doubles : *pl*, *bl*, *cr*, *str*, etc., et les syllabes inverses *ab*, *oc*, *our*, etc.; enfin les équivalents et les lettres nulles. C'est une préoccupation dont la marque apparaît dans toutes les méthodes nouvelles.

Par contre, un défaut qui est commun aussi à toutes les méthodes, quoique pourtant il ne soit pas également accentué dans toutes, c'est d'employer dès l'abord des mots correspondant à des choses que l'enfant ne connaît pas, à des idées abstraites ou même concrètes qu'il ne peut avoir encore et que souvent même il n'aura jamais : *azote*, *toxique*, *thoracique*, *métaphore*, *bambou*, *opportun*, *zodiaque*, etc.; c'est aussi de combiner des suites de mots qui ont la prétention de former des phrases, mais qui n'ont pour lui aucun sens : *le casino sera réparé samedi* (qu'est-ce qu'un casino? pourquoi sera-t-il réparé samedi, plutôt qu'un autre jour?); *butine à la rive; butine ta parole à la gare* (!); *devine la vérité du poème; je ranime la mule* (quelle mule?). Mieux vaut évidemment se contenter de faire lire des mots isolés, jusqu'à ce que le nombre en soit suffisant pour pouvoir exprimer des choses familières à l'enfant.

Un autre défaut encore, c'est de vouloir faire apprendre, dans des tableaux préparés *ad hoc*, toutes les irrégularités qui ne s'apprennent que par la pratique et par l'usage, et de retarder d'autant l'exercice bien autrement intéressant et utile de la lecture courante dans des livres faciles. De là ces séries de trente tableaux et plus que l'élève doit parcourir avant d'aborder la lecture dans les livres, et qui amènent le

maître à former autant de groupes qu'il y a de forces différentes chez ses élèves, perdant ainsi tout le bénéfice de l'enseignement collectif. C'est au tableau noir que le maître doit expliquer et résoudre les difficultés, à mesure qu'elles se présentent ; les élèves apportent alors à la démonstration qui leur est faite une attention toute particulière et se souviennent mieux de ce qui leur a été dit. Outre que certaines de ces difficultés ne peuvent se résoudre que par le sens de la phrase : ainsi « ne soyez pas si *fier* », et « il ne faut pas s'y *fier* » ; « c'est le père avec ses *fils* » et « des *fils* de soie ». Ici, il faut comprendre pour bien prononcer.

En résumé, un travail considérable s'est fait sur cette humble matière depuis vingt ans ; la question a été mieux étudiée, elle est mieux comprise : l'enseignement de la lecture est devenu plus rationnel, plus éducatif ; et d'autre part, il conduit plus rapidement et plus sûrement l'élève au but, qui est la lecture courante ; en y joignant l'enseignement de l'écriture et même de l'orthographe, on le rend plus varié et plus intéressant ; par l'emploi des tableaux muraux, qui permettent des leçons collectives, on donne à celles-ci plus d'animation et de vie ; par les images enfin dont on a coutume d'illustrer les méthodes, on mêle l'agrément à une étude qui, par elle-même, ne peut être qu'aride et ennuyeuse pour des enfants.

Peut-être même cette préoccupation de l'agrément est-elle excessive aujourd'hui. A force de vouloir simplifier cette étude et la rendre intéressante, on oublie son véritable objet. Ainsi les gravures dont on orne les livrets peuvent certainement aider à retenir les lettres ; mais il ne faudrait pas que l'explication de l'image remplaçât la leçon. De même il est bon que l'enfant comprenne tout ce qu'il

lit; mais il ne faut pas que l'explication de chaque mot se change en une leçon de choses. Ainsi en est-il encore de l'écriture. On peut certainement utiliser au profit de la lecture le goût qu'ont les enfants pour crayonner et dessiner, mais il faut pourtant que l'écriture ici reste l'accessoire. Ses difficultés n'étant pas les mêmes que celles de la lecture, on ne peut obtenir une gradation unique, qui convienne à la fois aux nécessités de l'une et de l'autre, et force est de laisser à l'écriture sa leçon spéciale. Donc, qu'on cherche à simplifier les moyens d'apprendre à lire aux enfants et à leur épargner la peine; qu'on répande dans toute cette étude de la variété et de l'intérêt, et surtout qu'on fasse souvent la leçon au tableau noir pour provoquer la surprise et raviver l'attention par des exemples bien choisis, rien de mieux. Mais qu'on procède toujours logiquement, parce qu'il importe de faire contracter tout d'abord de bonnes habitudes; qu'on ne confonde pas des procédés accessoires plus ou moins ingénieux avec les principes mêmes de la méthode; enfin, qu'on n'espère pas dispenser l'élève de tout effort personnel.

La leçon de lecture. — L'enfant lit: c'est quelque chose, c'est beaucoup; mais ce n'est pas tout. Il faut lui apprendre maintenant à *bien* lire. C'est l'objet de la leçon de lecture proprement dite.

Or il y a deux manières de faire la leçon de lecture dans nos écoles primaires. Ici le maître met entre les mains des élèves un livre quelconque, qui souvent doit leur servir pendant toute la durée de leur scolarité. On commence par le commencement; on reprend chaque jour à l'endroit où l'on s'est arrêté la veille; tous les élèves lisent à tour de rôle

les uns à la suite des autres, dans l'ordre dans lequel ils sont placés aux tables; le maître relève surtout les fautes matérielles, les omissions de liaisons. Que l'enfant comprenne ou non ce qu'il lit, c'est un peu accessoire; qu'il lise naturellement, avec l'intonation convenable, on n'en a cure. Il ne fait que de la lecture mécanique; il déchiffre un texte. Au conseil de revision il saura lire, ce ne sera pas un illettré.

Ailleurs, le maître a des livres de lecture appropriés à ses différents cours. Encore ne se croit-il pas obligé d'y faire lire tout. Il choisit avec soin le morceau qui doit faire l'objet de chaque leçon; il le circonscrit : vingt lignes au plus dans le cours élémentaire, trente lignes dans le cours moyen. Tous les mots difficiles sont expliqués; chaque phrase est reprise autant de fois qu'il est nécessaire pour qu'on arrive à la bien dire. Les suspensions, les pauses, qui montrent qu'on comprend et qui font comprendre celui qui écoute, sont l'objet d'une attention particulière. On essaie de lire naturellement, avec le ton qui convient au sujet. C'est la lecture intelligente.

Si maintenant nous disions que la première manière était la manière générale avant 1870, tandis que la seconde est celle qui a le plus de faveur aujourd'hui, nous ne serions pas bien loin de la vérité. Sans doute il y avait autrefois des maîtres intelligents qui suivaient d'autres errements que la masse et l'on trouverait encore aujourd'hui bien des maîtres esclaves de la routine, qui ne connaissent guère d'autre lecture que la lecture mécanique. Mais il s'agit ici de l'orientation générale. Il conviendrait encore d'ajouter que tous les maîtres non plus ne se partagent pas nécessairement entre ces deux catégories si tranchées et que

beaucoup d'entre eux oscillent entre ces deux pôles, se rapprochant de l'un ou de l'autre, suivant qu'ils sont plus intelligents ou plus routiniers, plus zélés ou plus apathiques.

Il est à remarquer en outre que, là où la leçon de lecture se fait bien, elle varie encore suivant les différents cours de notre organisation pédagogique. Une pratique bien répandue aujourd'hui est celle qui consiste à faire lire tous les élèves simultanément, au moins dans le cours élémentaire. Voici en quoi elle consiste :

« Les élèves commencent par lire tous à la fois, en détachant les syllabes, en les scandant pour ainsi dire, mais sans aucune intonation particulière. Le maître lit avec eux, surtout dans les premiers temps; il marque la mesure et conduit le chœur en quelque sorte. Ce qu'il tâche alors d'obtenir presque uniquement, c'est l'articulation, la prononciation nette et distincte de chaque son. Ce qui importe pour le moment, ce n'est pas que l'élève comprenne, mais qu'il reconnaisse vite les lettres et qu'il retrouve les sons qu'elles représentent; c'est aussi qu'il articule bien, qu'il ne laisse dans le texte rien qui n'ait été prononcé purement et correctement.

« Le maître, ensuite, explique le texte; il s'assure, par des interrogations, que ce texte est compris dans son ensemble et dans ses détails.

« Il le lit alors lui-même avec l'intonation convenable, d'une manière accentuée et intelligente, qui fasse sentir aux élèves ce que la lecture mécanique ne leur aurait pas suffisamment fait comprendre.

« Tous les élèves, ou, s'ils sont trop nombreux, les élèves de chaque table, à tour de rôle, lisent ensemble, avec intonation cette fois, phrase par phrase, alinéa par

alinéa. On leur fait répéter chaque phrase autant de fois qu'il est nécessaire pour qu'ils arrivent à la bien lire.

« Enfin, dans la crainte que certains élèves ne s'habituent trop à être soutenus par leurs camarades et à se contenter de les suivre, on en fait lire quelques-uns, à tour de rôle, individuellement. »

Les avantages de cette manière de procéder sont incontestables; elle permet de faire lire *tous* les élèves *tous* les jours; elle les occupe *tous*, ce qui rend la discipline facile; elle répand dans *toute* la classe l'animation et la vie, etc. Cependant, si elle est excellente, quand elle est bien pratiquée, elle n'aboutit, quand elle est mal entendue, qu'à une affreuse cacophonie. Ici les conseils ne suffisent pas; il faut avoir vu bien faire et avoir pratiqué soi-même pour bien faire. C'est un des exercices de conférence pratique les plus utiles qu'on puisse recommander.

Au *cours moyen*, le but de la leçon de lecture n'est plus le même. Ce qu'on y vise surtout, c'est la lecture intelligente, accentuée, faite avec l'intonation convenable. La manière de faire varie en conséquence.

« Le maître commence par lire lui-même le morceau qui fait l'objet de la leçon.

« Il explique ou fait expliquer par les élèves le sens des mots et des phrases.

« Il fait lire les élèves à tour de rôle, individuellement. Il les reprend quand ils lisent mal et fait recommencer la même phrase plusieurs fois, si c'est nécessaire, par un élève, puis par un autre, jusqu'à ce qu'elle ait été bien lue.

« Il résume et fait résumer le morceau de vive voix et en tire les divers enseignements qu'il comporte, au point de vue de l'instruction des élèves, au point de vue de la com-

position, au point de vue de la leçon morale qui en peut ressortir. »

Arrivés au *cours supérieur*, les élèves doivent savoir lire. La leçon de lecture n'a d'autre but que de perfectionner ce qui a été fait dans le cours moyen. Elle a pour principal objet d'accroître leur instruction et de leur inspirer le goût de la lecture personnelle.

Des livres de lecture. — Parmi les causes qui ont le plus contribué au progrès de la lecture dans nos écoles, il faut signaler l'apparition d'un grand nombre de livres spécialement composés pour cet objet et adaptés au développement intellectuel des différents cours (élémentaire, moyen et supérieur), entre lesquels se répartissent aujourd'hui tous les élèves qui fréquentent nos écoles primaires. Le temps n'est pas encore bien éloigné où les livres les plus répandus, pour la leçon de lecture, ceux qu'on trouvait presque uniquement entre les mains des élèves, dans un grand nombre d'écoles, étaient la *Doctrine chrétienne* et la *Journée du chrétien*, qui répondaient peut-être à l'objet spécial qu'avaient en vue ceux qui les avaient composés, l'instruction religieuse, mais qui étaient bien dépourvus d'intérêt pour des enfants et bien peu propres à éveiller, ainsi qu'à développer toutes leurs facultés. C'étaient encore, pour les commençants, les petits livres de Delapalme, également empreints d'un esprit religieux très prononcé et dont la vogue a insensiblement baissé depuis 1870; ceux de Paul Dupont, très pratiques, mais un peu vulgaires, qui ont vieilli et qu'on ne rencontre plus guère. C'était aussi, pour les élèves plus avancés, la *Morale pratique* de Barrau, livre instructif, mais dont certains traits supposaient, pour être compris,

des connaissances historiques que n'avaient pas les élèves, que n'avaient pas toujours les maîtres eux-mêmes, et les *Lectures de Lebrun*, où se trouvait plus de variété que d'agrément ou d'intérêt [1]. Enfin on lisait aussi dans les *Lectures scientifiques de Garrigues et Boutet de Monvel*, dans des livres d'agriculture, dans des livres quelconques. Qu'importait le livre après tout, du moment où l'on n'avait en vue que la lecture matérielle ? Autant eût valu se servir de livres latins ; et de fait, la lecture du Psautier marchait de front avec la lecture du français. Le latin avait au moins l'avantage d'être plus facile pour les commençants, parce que, comme on le disait jadis, « nous le prononçons plus comme il est écrit que le français ». Il était naturel que la rénovation qui s'accomplissait suscitât des ouvrages nouveaux, qui fussent plus en harmonie avec les préoccupations du jour. Des esprits supérieurs, des professeurs du haut enseignement, cédant à ce courant de sympathie qui se manifestait partout en faveur de l'instruction primaire, ne crurent pas déroger en consacrant leur talent à la composition de livres de lecture pour les écoliers : les uns ostensiblement, les autres sous le couvert d'un anonymat qui n'est plus un mystère pour personne. Parmi ceux auxquels leur objet plus général procura une vogue universelle, il faut citer les Bruno, de la librairie Belin (le *Livre de l'enfant*, le *Livre de l'adolescent*, le

[1] Bien d'autres livres encore étaient en usage, quoique moins universellement répandus : la *Petite Civilité*, un traité de l'éducation prise par le petit côté ; *Simon de Nantua*, qui jouit d'une vogue momentanée et qui fut évincé par les *Récits moraux* et instructifs de Rendu ; *Petit-Jean*, un type que perfectionnèrent ceux qui l'ont suivi ; le *Choix gradué* de cinquante sortes d'écritures, dont certaines lectures présentaient un réel intérêt, mais dont l'objet était pourtant spécial, etc.

Tour de France et *Francinet*), qui forment une série complète; le *Caumont* de la librairie Delagrave, qui, outre sa partie générale, renferme des lectures géographiques appropriées à chaque département; la *Première année de lecture*, par *Guyau*, à la librairie Armand Colin, etc. D'autres ont composé des recueils de morceaux choisis empruntés à nos meilleurs écrivains et arrangés en vue du but spécial qu'ils se proposaient : *Les livres de l'école*, par Lebaigue, à la librairie Belin. Au livre de l'élève on joignit un livre du maître. D'aucuns l'ont regretté et se sont demandé si l'on ne dispensait pas trop le maître de tout travail personnel. Mais peut-être n'ont-ils pas réfléchi que le temps et les livres à consulter font souvent défaut au maître de nos écoles primaires et qu'on peut lui faciliter sa tâche, sans que sa leçon en devienne pour cela moins intéressante ou sa classe moins vivante. La question se débat aujourd'hui de savoir s'il vaut mieux pour les élèves des récits suivis ou des lectures détachées. Il est certain qu'un récit suivi, comme dans *Francinet* ou *le Tour de France*, présente tout d'abord plus d'intérêt à l'enfant, qui suit ses personnages dans toutes les péripéties par lesquelles ils passent. Mais cet intérêt n'existe, dit-on, qu'à la première lecture; à tout le moins diminue-t-il beaucoup à la répétition; et si cet attrait est nécessaire aux livres de la bibliothèque scolaire, à ceux que l'enfant doit lire seul et qu'en général il ne lit guère qu'une fois, il semble que des lectures détachées, dont chacune a un objet bien défini, conviennent mieux pour la leçon de lecture faite en classe et se prêtent davantage à ces instructions multiples que comprend le programme de l'enseignement primaire.

Quoi qu'il en soit, il y a eu sur la matière une produc-

tion abondante et variée, et les maîtres n'ont vraiment aujourd'hui que l'embarras du choix parmi les publications que leur offrent les grandes librairies parisiennes.

Ils en usent largement, du reste, et l'on trouve même beaucoup d'écoles où ces livres, achetés toujours en nombre suffisant pour que chaque élève puisse avoir le sien, sont la propriété de l'école elle-même. Au moment de la leçon, le maître les remet aux élèves; la leçon terminée, il les resserre avec soin dans sa bibliothèque. Ces collections, s'augmentant d'année en année, finissent par constituer, au grand profit des élèves, un fonds d'instruction riche et aussi varié qu'on peut le désirer. Mais on trouve aussi des maîtres qui, soit faute d'argent, soit peut-être aussi faute de savoir en demander, soit enfin parce qu'ils ne sont pas bien convaincus de la nécessité d'un livre spécial pour la seconde lecture, se contentent de faire lire dans le premier livre venu, le livre d'histoire, de morale, ou de sciences naturelles le plus généralement. Peut-être ont-ils entendu dire qu'il fallait toujours, quand on le peut, «joindre ensemble deux utilités», et pensent-ils que la leçon de lecture n'en vaudra pas moins si, en outre, elle apprend à l'élève des choses qu'il lui faut étudier d'ailleurs. L'intention est louable assurément; mais il faut prendre garde que l'accessoire ne prenne la place du principal. Quand la leçon de lecture se fait dans le livre d'histoire ou de sciences, il arrive d'abord que le sujet manque bien un peu d'intérêt et que la lecture se prête moins aux intonations variées par lesquelles se manifeste la diversité des sentiments; mais surtout le maître est forcément amené, s'il veut que l'élève comprenne ce qu'il lit, à donner des explications de toutes sortes qui absorbent le temps de la leçon. Celle-ci devient

alors une leçon d'histoire ou de science ; mais ce n'est plus une leçon de lecture.

Des concours de lecture. — Il s'était attaché, il y a quelques années, une telle faveur aux exercices de lecture (est-ce une conséquence de la constitution démocratique de notre société et de la nécessité où chacun peut se trouver d'avoir à s'exprimer en public?), que dans certains départements (la Charente-Inférieure, l'Yonne, la Somme, etc.) on avait institué des concours de lecture entre les élèves des écoles primaires. Des prix étaient décernés à ceux qui lisaient le mieux dans une épreuve publique. Certains inspecteurs ont été émerveillés des résultats que cette institution avait produits. Il n'y a pas lieu de s'en étonner pourtant. On obtient des enfants tout ce qu'on veut. Le jour où les maîtres et les pouvoirs publics manifestent une sympathie particulière pour une matière d'enseignement, il s'y fait immédiatement de rapides progrès. Ainsi en a-t-il été, toutes les fois qu'on y a tenu la main, et de l'écriture et du dessin, et de la géographie, et de la gymnastique, etc. Il n'est peut-être pas à désirer que ces encouragements se généralisent, ni même qu'ils se continuent là où ils existent encore. Ces progrès particuliers pour la lecture ne seraient obtenus qu'au prix de sacrifices consentis sur d'autres matières qui ont aussi leur importance. Il y a une épreuve spéciale pour la lecture dans l'examen oral du certificat d'études ; elle est largement suffisante, si elle est bien faite[1], pour que les intérêts de la lecture ne soient pas

[1] Voir ce qui est dit à ce sujet dans la monographie du certificat d'études, *in fine*.

sacrifiés et que cet enseignement donne tous les résultats qu'on est en droit d'en attendre.

Des bibliothèques scolaires. — Mais une pratique qui est à encourager, ce sont les lectures faites individuellement par les élèves en dehors des classes et dont ils ont à rendre compte en présence de leurs camarades; ce sont aussi les lectures que les enfants font dans la famille, à haute voix, de livres empruntés à la bibliothèque scolaire, choisis par l'instituteur et appropriés aux goûts comme aux besoins de ceux à qui ils sont prêtés; ce sont enfin ces associations d'anciens élèves, fondées en vue d'entretenir et d'accroître le fond des bibliothèques qui ont servi à leur première instruction. En apprenant à l'enfant à lire, l'école lui met dans les mains un outil, avec la manière de s'en servir. C'est à lui d'en user après sa sortie de l'école pour compléter et perfectionner son instruction personnelle d'abord, pour propager ensuite autour de lui les connaissances qui sont comme en dépôt dans la bibliothèque scolaire. Outre que l'État ne peut continuer à alimenter de ses dons ces foyers de lumière qu'il a allumés dans les plus petites communes, on peut espérer que les anciens élèves de l'école seront des lecteurs d'autant plus assidus, qu'ils contribueront de leur argent à entretenir et à augmenter le fond qui leur aura été transmis par les générations qui les auront précédés.

CHAPITRE II.

DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE.

L'écriture n'est pas en progrès; il semble même qu'elle soit plutôt en décadence. Non pas qu'il n'y ait encore des écoles où l'on écrive bien et même très bien; mais elles sont moins nombreuses qu'autrefois. Il y a surtout moins de maîtres qui soient fiers, et à juste titre, de leur belle écriture. Dans les écoles normales notamment, cette infériorité est frappante : d'où l'on pourrait inférer, sans grande témérité, que loin de s'améliorer, la situation à cet égard ira plutôt en empirant.

Cet état de choses est dû à bien des causes :

1° Le mouvement actuel de la pédagogie, et il ne faut pas le regretter, est surtout favorable aux études qui ont pour objet la culture de l'esprit. On célèbre, on exalte les exercices qui tendent à la formation de l'intelligence; on déprécie par contre l'enseignement mécanique et formel, qui ne donne que des connaissances positives et pratiques. Or écrire est un acte tout matériel; c'est dessiner, c'est peindre, uniquement en vue d'obtenir une ressemblance. Il n'y a rien là qui puisse éveiller l'esprit ni le former. Par suite, il s'est attaché à l'écriture une sorte de déconsidération, à tout le moins *de moindre estime*. Ceci est particulièrement vrai des écoles normales, et des écoles normales de filles plus encore que des écoles normales de garçons. On n'y choisit point, pour lui confier l'enseignement de l'écri-

ture, le maître qui a le plus de goût ou d'aptitude pour cet enseignement; mais on en charge celui qui est le moins capable d'enseigner autre chose. Nous admettrons toutes les exceptions qu'on voudra; mais le fait dans sa généralité est incontestable. De là, à tous les degrés de l'échelle, un moindre soin donné à l'écriture, et, dans les écoles primaires, un moindre temps consacré à cet exercice; ce qui s'alliait fort bien, du reste, avec l'obligation où l'on était d'en donner davantage aux autres matières du programme.

2° On a substitué en écriture, comme dans toutes les autres branches du programme, l'enseignement collectif à l'enseignement individuel, et, d'une manière générale, on a bien fait. Peut-être pourtant l'application du principe comportait-elle ici quelque restriction. L'expérience montre, en effet, qu'il ne suffit pas d'apprendre à l'enfant ce qu'il lui faut savoir pour bien écrire, mais qu'il a besoin encore de pratiquer sous les yeux du maître et d'être averti des fautes dans lesquelles il tombe. Apprendre à écrire, c'est contracter un ensemble d'habitudes; or on sait que l'habitude a pour effet de nous faire accomplir toujours de la même manière, et sans que nous y prenions garde, ce que nous avons déjà accompli un grand nombre de fois. Si donc un enfant a pris en écrivant de mauvaises habitudes (et elles sont nombreuses celles auxquelles il peut se laisser aller), il retombera indéfiniment dans les mêmes fautes et formera toujours mal les mêmes lettres, jusqu'à ce que le maître l'arrête en lui faisant remarquer ce que son écriture a de défectueux, et jusqu'à ce que, par une surveillance assidue et prolongée, il soit parvenu à lui faire contracter une habitude contraire. L'action personnelle du maître est ici indispensable pour chaque élève, et la leçon commune a

besoin d'être journellement complétée par des corrections et des remontrances individuelles.

3° Les occasions de mal écrire sont devenues plus fréquentes qu'autrefois. Dans les écoles primaires, on n'inflige plus de punitions corporelles : elles sont interdites par le règlement; mais en revanche on donne des pensums. S'ils étaient courts et si le maître exigeait qu'ils fussent bien faits, ils pourraient dans une certaine mesure remplacer les mises au net d'autrefois, qui ne sont pas à regretter, mais qui amélioraient l'écriture courante. Seulement il faudrait alors les corriger et le maître n'en a pas le temps ni n'en veut prendre la peine. D'autre part, il est toujours difficile de prouver à un élève qu'il aurait pu mieux écrire, et l'on trouve plus commode de vérifier si le pensum a le nombre de lignes qu'il doit avoir. Or rien n'est plus propre à déformer la main de l'enfant et à lui faire contracter de mauvaises habitudes, que la confection de ces longues pages où il ne songe qu'à aller vite et à arriver le plus tôt possible à la fin de sa tâche. Il en est de même presque de ces devoirs qui sont faits en dehors de la classe, à la maison, sans aucune direction ni surveillance, que les maîtres regardent à peine et pour lesquels il n'y a en classe qu'une correction générale. Enfin, dans les écoles normales, l'habitude est aujourd'hui que les maîtres, sur chaque matière, fassent des leçons orales et que les élèves prennent des notes. Or on sait ce que c'est que « prendre des notes ». Pour beaucoup d'élèves, c'est tâcher de prendre mot pour mot ce que dit le maître, c'est-à-dire écrire le plus vite possible et avoir recours à toutes sortes de simplifications et d'abréviations qui puissent remplacer en partie la sténographie. Il n'y a pas de bonne écriture qui puisse tenir à ce régime :

forcément elle se déforme et la main prend de mauvaises habitudes. Il en résulte qu'on sait encore faire une page à main posée, le jour de l'examen, parce que c'est un exercice tout autre; mais l'écriture courante reste mauvaise. Autrefois, la plupart des maîtres rédigeaient leur cours; les élèves les copiaient à main posée et à loisir, et ils mettaient leur amour-propre à avoir sur chaque matière de beaux cahiers bien écrits, qu'ils gardaient avec soin. Il n'y a pas à regretter que cette pratique ait entièrement disparu, mais l'écriture courante y a certainement perdu.

4° Enfin, tandis que dans toutes les autres matières il y a des principes sur lesquels on est d'accord, il règne en écriture une grande incertitude, et sur le genre qu'il convient d'adopter, et sur la manière dont il faut l'enseigner. Sans doute les méthodes ne manquent pas et presque toutes débutent par le calque, la pente, la longueur et la distance des lettres, pour finir par des modèles à imiter. Toutes aussi ont la prétention d'être méthodiques et de commencer par ce qu'il y a de plus simple, pour arriver progressivement à ce qu'il y a de plus compliqué et de plus difficile : d'abord le jambage, le trait droit, qui mène à l'*i* et au groupe des lettres qui en dérivent, *u*, *t*, *n*, *m*, etc.; puis les traits arrondis et les lettres ovales, *c*, *o*, *a*, *d*, *q*, etc.; puis les lettres bouclées *l*, *b*, *g*, etc., avec des règles pour la grandeur des boucles et les corps d'écriture; enfin elles portent généralement, sur la couverture des cahiers préparés à l'usage des élèves, des conseils relatifs à la tenue du corps, du cahier et de la plume. Malheureusement, il n'y a sur aucun de ces points rien qui soit uniforme ni bien défini. Pas de vues générales, pas de principes fixes sur lesquels on puisse s'appuyer pour déterminer le caractère de

l'écriture réputée la meilleure. Chacun suit son idée personnelle, qui n'est le plus souvent qu'un pur caprice. Rien de plus variable, par exemple, que la pente qu'on doit lui donner. Dans Werdet, à qui nous devons le plus ancien type de l'écriture anglaise, la pente est la diagonale d'un rectangle ayant 3 de base et 4 de hauteur. Chez Taiclet, Taupier, Colombel, etc., qui sont venus après et qui sans doute la trouvaient insuffisante, elle devient la diagonale du carré. Flament, au contraire, la trouve trop grande et n'en fait que la diagonale d'un rectangle qui aurait toujours 3 de base, comme dans Werdet, mais 5 de haut au lieu de 4. Puis viennent les hygiénistes qui demandent, non sans raison, que l'écriture soit droite et qu'elle se rapproche le plus possible des caractères imprimés. Or cette question de la pente a son importance. A mesure qu'elle augmente en effet, les rondeurs diminuent, et les liaisons, au lieu de partir du milieu du jambage, par exemple, partent du pied même du jambage. Alors l'écriture devient plus rapide, mais elle est moins lisible. Si l'on joint à cela les variations que chacun peut faire subir à une même lettre, les deux formes qu'on lui donne parfois selon qu'elle est au milieu ou à la fin d'un mot, les fioritures et les enjolivements de toute nature imaginés par les caprices individuels, on conviendra sans doute qu'il règne en la matière l'anarchie la plus complète. Pour n'en citer qu'un exemple, qu'on veuille bien seulement remarquer les formes du *d*. Il y a déjà deux formes généralement admises, selon qu'on écrit l'anglaise ou l'ancienne coulée reprise par M. Flament, *d* et *ɔ*; mais pour peu que le *d* de l'anglaise s'écrive vite et que le jambage se sépare de l'*o*, il devient une sorte d'*cl* majuscule. Quant à l'autre forme du *ɔ*, qui doit avoir sa

IMPRIMERIE NATIONALE.

boucle à gauche, l'habitude se propage depuis quelques années, surtout dans les écoles de filles, de la faire à droite. Rien à coup sûr ne s'oppose à ce qu'elle se fasse à droite aussi bien qu'à gauche, puisque les Grecs la faisaient à droite dans leur *delta*, δ; mais il faudrait alors que tout le monde la fît à droite. D'autres la font bien à gauche, mais ils la font double, à deux étages superposés, ℬ. Des observations analogues seraient à faire sur le *t*, sur l'*s*, sur l'*x*, sur l'*f*, sur le point qui surmonte l'*i* et qu'on fait en forme de fouet ℘. Quand une lettre peut s'écrire de deux ou trois manières différentes, ce n'est plus une lettre, mais deux ou trois lettres qu'il faut apprendre pour représenter le même son, sans compter que plus les formes des lettres se diversifient, moins l'écriture devient lisible et compréhensible.

Serait-il donc si difficile de bien définir l'objet qu'on doit se proposer en écrivant? On n'écrit, ce semble, que pour matérialiser en quelque sorte et fixer le son fugitif de la parole, pour le rendre transmissible à travers le temps et l'espace; en d'autres termes, on n'écrit que pour être lu. Dès lors la meilleure écriture n'est-elle pas tout simplement celle qui est la plus lisible? Or les caractères qui peuvent rendre l'écriture lisible ne paraissent pas bien difficiles à déterminer.

Il faut d'abord qu'elle soit suffisamment *grosse*, pour ne pas fatiguer les yeux. Ce point est de première importance : il n'y a pas de beauté ni d'élégance qui puisse compenser les inconvénients d'une écriture microscopique.

Il faut ensuite que chaque lettre soit *bien formée* et *bien arrondie*. Si les boucles sont remplacées par des traits, les vides par des pleins, des lettres tout entières par de simples

points, il n'y a plus d'écriture, à proprement parler. C'est de la sténographie hiéroglyphique, imaginée par le caprice d'un individu et dont il impose la fastidieuse étude à ceux qui sont obligés de le lire.

Que ces deux conditions soient remplies et l'écriture sera *lisible*. Si de plus elle garde toujours entre les lettres une juste proportion, au point de vue de leur grandeur, des intervalles qui les séparent, de la pente à leur donner, elle sera *régulière*.

Si enfin elle n'admet ni fioritures, ni enjolivements propres seulement à l'embrouiller, elle sera *nette* et *correcte;* elle aura dans sa simplicité même sa principale beauté.

Ne rien omettre en écrivant de ce qui peut contribuer à rendre l'écriture lisible; n'y rien ajouter qui soit inutile et de pur ornement. Telle est la double règle dont les faiseurs de méthodes ne devraient jamais se départir. L'écriture, au moins à l'école primaire élémentaire, n'est pas une œuvre d'art; elle doit être une peinture des sons aussi exacte que possible; tout ce qu'on lui demande en plus est du luxe et du superflu.

L'écriture anglaise, dont l'usage est devenu général dans ces derniers temps, ne satisfait certainement pas à toutes ces conditions. N'étant guère qu'une suite de renflements et de déliés, elle exige qu'on l'écrive posément. Pour peu qu'on se hâte, les pleins disparaissent et se confondent avec les déliés. Elle ne comporte ni précipitation, ni fatigue de la main. Elle convient peu, par suite, aux gens de lettres, aux élèves, qui sont toujours pressés, aux commerçants, aux personnes enfin, quelles qu'elles soient, qui ont beaucoup à écrire et qui écrivent pour être lues. Elle ne convient pas davantage aux ouvriers d'industrie ni aux cultiva-

teurs : elle exige trop de délicatesse pour des mains qui viennent de manier la bêche, le marteau ou le rabot. Enfin sa plume, à pointe fine, s'émousse vite; et quand une fois elle est fatiguée, elle glisse mal, ne se prête plus aux renflements, ni aux déliés. Si l'on se presse alors, ce qui arrive forcément dans l'écriture expédiée, on fait du griffonnage et des pattes de mouche. Or l'anglaise, élégante et légère de sa nature, n'admet pas la médiocrité.

C'est pour toutes ces raisons qu'on a cherché de nos jours un autre genre d'écriture, l'écriture dite *française* (sans doute parce qu'elle se rapproche davantage de celle de nos pères), et dont l'écriture Flament est peut-être le type le plus caractérisé. Elle conserve de l'anglaise ce que celle-ci a de plus simple, pour le combiner avec ce que la bâtarde et l'ancienne coulée ont de plus expéditif et de moins contourné. Tout ce qui est jambage, devant avoir un plein uniforme de haut en bas, s'obtient par une simple traînée de la plume posée bien en face du papier, sans aucune pression des doigts ; le délié se fait par une pousse oblique de gauche à droite, qui fait plus ou moins passer les deux becs de la plume l'un sur l'autre, au lieu de les avancer parallèlement, comme pour former les pleins. Mais on lui reproche à son tour de s'écrire plus lentement : ce qui semblerait naturel, le mouvement de la main qui trace une courbe pouvant être plus rapide qu'un mouvement anguleux qui nécessite un changement plus brusque de direction. On pourrait répondre que ceux des élèves de nos écoles primaires qui auront plus tard besoin d'écrire vite sont le petit nombre, et que si l'on ne peut arriver à écrire vite qu'en écrivant mal, il faut renoncer à écrire vite. — On dit encore qu'elle est lourde et n'a rien de féminin; mais combien d'en-

faits, dans nos écoles primaires, aussi bien parmi les filles que parmi les garçons, devront n'aspirer qu'à écrire lisiblement! — Enfin elle n'est pas, dit-on, appréciée des commerçants, parce qu'elle est impersonnelle. Dans les écoles où elle est bien enseignée, en effet, tous les élèves ont, à s'y méprendre, la même écriture, plus ou moins correcte et plus ou moins belle, selon qu'ils l'écrivent plus ou moins bien. Mais ceci est vrai, à l'école primaire, de tous les genres d'écriture : partout où le maître professe réellement, tous les élèves ont une même écriture, la sienne. Cette personnalité, ce n'est pas le genre d'écriture qui la donne. C'est plus tard, à mesure qu'on acquiert des idées personnelles et qu'on se fait son caractère, qu'on modifie son écriture et qu'on se fait son écriture à soi. Seulement, si les premières habitudes prises ont été bonnes, l'écriture reste lisible et c'est ce qui importe. L'écriture commerciale est d'ailleurs un genre à part, qu'il faut apprendre dans des écoles spéciales, ou tout au moins à l'école primaire supérieure et dans les cours complémentaires. L'école primaire élémentaire ne peut avoir la prétention de former des commerçants, ni même des écrivains.

En somme, on convient que l'écriture française, imitation plus ou moins libre de la bâtarde et de l'ancienne coulée, ou toute autre écriture analogue, est plus lisible, qu'elle admet moins le caprice et les ornements inutiles. Elle est donc plus rationnelle, plus pratique, et c'est pour cela qu'elle devrait être préférée dans les écoles primaires. Qu'on y apporte encore toutes les modifications qui peuvent contribuer à la rendre plus rapide et plus lisible, et elle aura toute la perfection qu'on peut demander à l'écriture courante. A cet égard, on se demande vraiment si une

intervention de l'autorité supérieure ne serait pas justifiée. Il y va de la vue des élèves : jamais il n'y a eu dans nos écoles autant de myopies qu'aujourd'hui, et l'écriture n'y est pas indifférente. Il y va de la fixité de notre écriture qu'il y a lieu de maintenir, et pour notre propre commodité, et pour ne pas créer une difficulté de plus aux nombreux étrangers qui apprennent notre langue. Il existe en France un corps chargé de maintenir la fixité de notre orthographe, c'est l'Académie française. Sans réclamer le protectorat d'une autorité si élevée, on pourrait demander qu'une circulaire ministérielle invitât les membres des commissions d'examen qui ont à juger des épreuves d'écriture (les commissions pour le brevet notamment et pour le certificat d'études), à compter impitoyablement comme des fautes qui abaisseraient d'autant la note, toute addition inutile, toute suppression, tout ornement qui rendrait l'écriture moins lisible; en un mot, toute dérogation à un type d'écriture adopté par une commission officielle, constituée *ad hoc*, qui aurait déterminé ce que doit être chaque lettre pour être la plus simple possible et la plus facile à exécuter.

Il n'en faudrait pas plus, dans un pays où presque tout le monde subit des examens, pour opérer en peu d'années une réforme générale et obtenir une fixité durable. Les lettres de l'écriture courante sont, pour la communication des idées, des monnaies d'échange auxquelles tout le monde doit attacher la même valeur : plus elles seront distinctes, difficiles à confondre et d'un maniement facile, plus elles seront parfaites pour l'usage auquel elles servent. Il n'y aurait pas à se préoccuper ici de l'initiative individuelle qui ne pourrait être qu'un caprice. Celle-ci aurait

toujours, du reste, les écritures commerciales et artistiques, qui offriraient un vaste champ à ses inventions et à ses progrès.

Ce point établi, il resterait encore aux instituteurs à user, avec plus d'intelligence qu'ils ne le font, de tous les moyens imaginés pour faciliter leur tâche et les aider à la mener à bonne fin. Ces moyens sont nombreux : car, en cette matière comme dans les autres, l'imagination n'a pas fait défaut aux inventeurs et la production a été abondante.

Ainsi, on avait remarqué que l'emploi de la plume présente des dangers pour les jeunes enfants, que les corrections sont difficiles sur le papier, que l'encre tache les doigts, qu'on ne peut guère obtenir d'eux toute la propreté désirable, et l'on avait substitué à l'écriture sur le papier l'écriture sur l'ardoise, avec un crayon dur. Mais on s'est aperçu que celle-ci, à son tour, a l'inconvénient de raidir les doigts de l'enfant et d'alourdir sa main. On a remplacé alors les ardoises ordinaires par des ardoises factices avec crayon tendre, sur lesquelles sont des tracés marquant la hauteur et la pente des lettres. C'est un progrès; mais ces ardoises s'écornent et se déchirent, leur tracé s'efface vite. On a imaginé dans ces derniers temps de les recouvrir d'un verre dépoli solidement tenu, avec le carton sur lequel il repose, dans un cadre de bois, et sur lequel on écrit avec un crayon ordinaire. Ces nouvelles ardoises ont l'avantage de se rapprocher des cahiers, comme les ardoises factices, et de ne pas alourdir la main; en outre, elles sont plus solides et plus durables. Elles paraissent destinées à les remplacer, surtout si l'on trouve le moyen d'empêcher le verre de se ternir par l'emploi du crayon à mine de plomb.

A l'écriture sur l'ardoise on fait succéder l'écriture sur

cahiers préparés, avec modèles au haut des pages et tracés diminuant, à mesure que l'élève devient plus exercé et peut plus facilement s'en passer. Les difficultés y sont graduées; l'élève ne les aborde que successivement, après avoir été préparé à en triompher. Les maîtres auraient tort de ne pas recourir à l'emploi de ces cahiers, au moins avec les commençants, à condition qu'ils ne s'imaginent pas que le cahier les remplace et qu'ils n'ont plus à intervenir personnellement. Mais il est bon que cette pratique ne dure pas trop longtemps. Il faut que l'élève s'habitue, dès qu'il le peut, à préparer lui-même sa page et à écrire lisiblement, sans ces lisières du calque ou du tracé. Il suffit alors qu'il ait un modèle à imiter et que le maître lui rappelle, quand il les oublie, les principes exposés dans la méthode.

Une pratique qui était en usage autrefois dans toutes les écoles et à laquelle on a eu le tort de renoncer, sans doute parce qu'on la croyait liée à l'enseignement individuel, est celle des modèles lithographiés mobiles, que le maître remettait à chaque élève, et que celui-ci s'essayait à reproduire aussi fidèlement que possible. L'habitude s'est répandue que le maître fasse lui-même son modèle au tableau noir. Avec l'enseignement simultané, on se l'explique; mais le modèle au tableau noir ne devait pas entraîner la suppression du modèle lithographié. Celui-ci est toujours mieux exécuté; l'élève qui l'a sous les yeux n'est pas forcé de relever la tête à chaque lettre qu'il fait, pour s'assurer qu'elle est bien conforme au modèle; comme il peut le faire glisser sur son cahier, à mesure que la page s'avance, c'est toujours un exemple bien fait qu'il s'attache à reproduire, et non les imitations plus ou moins maladroites qu'il en a déjà faites lui-même : ce qui ne manque guère d'arriver

quand il n'a que le modèle au tableau noir, et même quand le modèle est gravé en haut de sa page. Enfin si l'on joint que ce qu'il a à faire, c'est une réduction et qu'une réduction est toujours difficile, on conviendra que le modèle fait au tableau noir, s'il n'est pas complété par un modèle gravé mis à la portée de l'élève, est tout à fait insuffisant. Le tableau noir est parfait pour l'exposition des principes, pour l'indication de la forme à donner à une lettre déterminée, pour une observation particulière ou pour une correction générale, en un mot, comme instrument de démonstration : comme modèle calligraphique, il est absolument défectueux.

Il y aurait bien à dire encore sur ce sujet de l'écriture, trop négligé par les pédagogues. Les questions que soulève cet enseignement n'ont peut-être pas été assez étudiées. Ainsi l'on recommande au maître de faire son modèle en classe, *sous les yeux mêmes de ses élèves*. Est-ce bien ce qu'il y a de mieux? Il faut, dit-on, que les élèves voient naître les lettres sous ses doigts. Oui, s'il s'agit d'une lettre ou d'une portion de lettre; non, s'il s'agit d'un exemple tout entier. Souvent, en effet, pendant qu'il dessine ce modèle et qu'il a nécessairement le dos tourné, ses élèves se dissipent et commettent des actes d'indiscipline qu'il lui faut punir ensuite. La confection de ce modèle lui prend d'ailleurs un temps assez long, qu'il emploierait plus utilement à des corrections individuelles faites sur les cahiers. Enfin la tenue d'un morceau de craie ne donne qu'une idée bien incomplète de ce que doit être la tenue de la plume. Certains maîtres dessinent leur modèle, à loisir, avant la classe; mais, au moment de la leçon, ils le repassent en quelque sorte avec une règle, à l'aide de laquelle ils simulent pour

chaque lettre le mouvement de la main et de la plume de celui qui l'écrit. Ils arrivent ainsi plus rapidement et plus sûrement au même résultat, qui est de faire voir à l'élève comment la lettre est engendrée. Pourquoi tous les instituteurs n'emploient-ils pas ce procédé? Pourquoi en est-il tant qui ne le connaissent même pas ?

Sans aller jusqu'à faire écrire tous les élèves au commandement pour chaque lettre ou portion de lettre, comme cela se fait en d'autres pays, il est des maîtres qui résument en quelques lignes les préceptes essentiels de la tenue du corps, du cahier et de la plume, qui les font apprendre ensuite et réciter avant d'écrire, soit collectivement, soit individuellement, comme on ferait une leçon. Ils pensent que les élèves doivent les posséder, comme un soldat sait sa théorie. Les deux choses, en effet, ne sont pas sans analogie. La pratique est bonne ou non; mais elle devrait être plus connue.

Ce sont des minuties, dira-t-on. Oui; mais c'est dans l'observation de ces minuties que consiste en grande partie l'art d'apprendre à écrire et la garantie du succès. L'écriture n'est plus en honneur dans l'enseignement primaire, et jamais pourtant on n'a tant écrit, jamais il n'a été aussi nécessaire qu'on écrivît bien. On ne peut songer à augmenter le temps qui lui est consacré à l'école; mais ce temps pourrait être mieux employé, les résultats ne sont pas en rapport avec les facilités mises à la disposition des maîtres.

Il faudrait que ceux-ci y donnassent plus de soin et que leur surveillance s'étendît à la confection des devoirs autres que la page d'écriture. Il faudrait enfin que l'attention des pouvoirs publics eux-mêmes fût ramenée sur cette partie

essentielle, en somme, des études primaires, et que ceux qui devraient donner l'exemple d'une belle écriture ne se fissent pas gloire d'avoir une signature illisible. Une réforme dans les habitudes et dans les mœurs ne serait pas moins nécessaire que dans l'enseignement.

CHAPITRE III.

DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE.

Ce qui, il y a une vingtaine d'années, constituait essentiellement, avec la lecture et l'écriture, l'étude de la langue française dans les écoles primaires, c'étaient : la récitation littérale de la grammaire, suivie d'exercices écrits en application de chaque règle; de longues analyses grammaticales et logiques, ainsi que des conjugaisons, qui se faisaient toujours par écrit; enfin la dictée, qui avait lieu tous les jours, et dans laquelle on recherchait surtout les difficultés de l'orthographe usuelle ou grammaticale. Les petits exercices de composition française n'y figuraient pas encore. Ce n'est point qu'on ne sentît ce que cet enseignement avait de défectueux; des circulaires ministérielles avaient critiqué ce qui se faisait et indiqué ce qu'il conviendrait de faire, mais sans grand succès. Il en est pourtant qui sont restées de véritables documents sur la matière. Voici, par exemple, ce qu'on trouve dans l'*Instruction* du 20 août 1857, adressée à MM. les recteurs, *sur la direction pédagogique des écoles primaires*. Après avoir rappelé ce qu'avait déjà dit son prédécesseur, à savoir « que les élèves des écoles primaires ont besoin d'apprendre la langue, mais non les subtilités qui ont rendu, en la compliquant, l'étude de la grammaire si peu attrayante et, par conséquent, si difficile », M. le Ministre Rouland ajoutait : « Assurément l'étude de la langue maternelle est indispensable et peut

être féconde; car, si la langue n'est autre chose que l'expression de la pensée, la culture n'en peut être sans influence directe sur l'intelligence. Mais qu'on se garde d'accabler l'esprit des enfants de ces définitions métaphysiques, de ces règles abstraites, de ces analyses prétendues grammaticales, qui sont pour eux des hiéroglyphes indéchiffrables ou de rebutants exercices. Tout enfant qui vient s'asseoir sur les bancs d'une école apporte avec lui, sans en avoir conscience, l'usage des genres, des nombres, des conjugaisons. Qu'y a-t-il à faire? Tout simplement l'amener à se rendre un compte rationnel de ce qu'il sait par routine et répète de lui-même machinalement. Que le maître fasse lire une phrase claire et simple; cette phrase lue, qu'il s'assure si les élèves en ont bien saisi le sens; qu'il explique ensuite ou fasse expliquer le rôle que chacun des mots joue dans la construction de la phrase. Après quoi, qu'il donne cette leçon à copier. On a ainsi tout ensemble une leçon de logique pratique et une leçon d'orthographe. *Là est le seul genre d'analyse qu'il faille admettre dans les écoles primaires.* Si l'analyse ainsi pratiquée est fructueuse, parce qu'en étudiant à la fois la pensée et les mots elle s'adresse à l'intelligence, elle devient un pur gaspillage de temps quand elle n'est, comme on le voit trop souvent, que le travail machinal de la mémoire.

« Donc, point de ces longs devoirs écrits, ambitieusement décorés du nom d'analyses grammaticales ou logiques et bons seulement à faire prendre en dégoût tout ce qui tient à l'enseignement de la langue; point de fantasmagorie de mots; s'il est possible même, *point de grammaire* entre les mains des élèves. Faire apprendre par cœur des formules abstraites à des enfants qui sortiront de l'école pour manier

la bêche ou le rabot, c'est à plaisir et sans résultats heurter les instincts des familles. Qu'on voie s'entrechoquer dans un pêle-mêle de notions confuses ces mots techniques dont une intelligence peu exercée ne parvient jamais à se rendre maîtresse, il n'y a là, avec une perte de temps certaine, que des avantages bien douteux. »

C'était là une véritable direction donnée à l'enseignement primaire pour l'étude de la langue maternelle; mais elle ne fut sans doute guère suivie. Neuf ans plus tard, en effet, le 7 octobre 1866, un autre ministre, M. Duruy, dans une circulaire également adressée à MM. les recteurs, rappelait ces mêmes idées et insistait d'une manière plus pressante encore sur leur mise en pratique. « J'appelle votre attention, leur disait-il, sur les abus que quelques maîtres ont introduits dans l'étude de la grammaire et sur la nécessité de donner à cet enseignement une direction plus pratique. Je trouve la preuve de cet abus persistant dans les mémoires produits en 1861, lors du concours des instituteurs, et dans les rapports de l'Inspection générale, comme dans les copies des concours cantonaux que je viens d'examiner. Des enfants de dix à onze ans parlent de verbes transitifs et intransitifs, d'attributs simples et complexes, de propositions incidentes explicatives ou déterminatives, de compléments circonstanciels, etc. Il faut n'avoir aucune idée de l'esprit des enfants, qui répugne aux abstractions et aux généralités, pour croire qu'ils comprennent de pareilles expressions, que vous et moi, monsieur le recteur, nous avons depuis longtemps oubliées. C'est un pur effort de mémoire au profit d'inutilités. Une grande partie de la classe est chaque jour employée, dans certaines écoles, à la récitation de longues leçons de grammaire, à la rédaction d'interminables analyses logiques

et grammaticales, qui remplissent leurs cahiers ou leur mémoire et ne disent rien à leur esprit. Cet enseignement doit être remplacé par des leçons vivantes. Il faut réduire la grammaire à quelques définitions simples et courtes, à quelques règles fondamentales qu'on éclaircit par des exemples. »

Quoique les abus eussent été si hautement dénoncés et la voie à suivre si clairement indiquée, cette circulaire courait risque, comme sa devancière, de ne produire que des résultats peu appréciables. Tant il y a loin de la théorie à l'application, des conseils à leur mise en pratique ! On s'explique d'ailleurs que les maîtres continuassent à suivre les méthodes qu'on accusait : c'étaient celles qui leur avaient été enseignées à eux-mêmes et ils en mesuraient la valeur au prix qu'elles leur avaient coûté. Mais, cette même année 1866, M. Gréard était chargé de la direction de l'enseignement primaire de la Seine, et deux ans plus tard, en juillet 1868, il faisait donner la consécration officielle à sa nouvelle organisation pédagogique des écoles primaires. Répartition de tous les élèves en trois cours (élémentaire, moyen et supérieur); programmes bien déterminés pour chacun d'eux; emploi du temps approprié aux diverses classes : telle en était la base. Mais ce qui la rendit particulièrement féconde, ce furent les *Instructions et directions pédagogiques* par lesquelles il en précisait l'esprit nouveau et en facilitait l'application méthodique. « L'objet propre de l'enseignement primaire, dit-il à son tour dans une page bien des fois citée, c'est d'abord sans doute d'inculquer à l'enfant un grand nombre de connaissances positives, en dehors desquelles l'homme se trouve aujourd'hui, comme on l'a dit, en dehors de l'humanité; mais c'est aussi, en même temps, de former

et de développer dans l'enfant le bon sens et le sens moral : le bon sens, par l'exercice du raisonnement; le sens moral, par la culture de tous les sentiments honnêtes, de tous les instincts élevés dont Dieu a déposé le germe dans son cœur.

« Si tel est bien le but de l'enseignement primaire, il est évident qu'il vaut surtout par la méthode, et la méthode qui lui convient peut se résumer en quelques traits : écarter tous les devoirs qui faussent la direction de l'enseignement, sous prétexte d'en élever le caractère (modèles d'écriture compliqués et bizarres, textes de leçons démesurés, séries d'analyses et de conjugaisons écrites, définitions indigestes); ménager les préceptes et multiplier les exemples; ne jamais oublier que le meilleur pour l'enfant, c'est la parole du maître; n'user de sa mémoire, si souple, si sûre, que comme d'un point d'appui, et faire en sorte que l'enseignement pénètre jusqu'à son intelligence, qui seule peut en conserver l'empreinte féconde; le conduire du simple au composé, du facile au difficile, de l'application au principe; l'amener, par des questions bien enchaînées, à découvrir ce qu'on veut lui montrer; l'habituer à raisonner, faire qu'il trouve, qu'il voie; en un mot, tenir incessamment son raisonnement en mouvement, son intelligence en éveil; pour cela, ne rien laisser d'obscur qui mérite explication, pousser les démonstrations jusqu'à la figuration matérielle des choses, toutes les fois qu'il est possible; dans chaque matière, dégager des détails confus qui encombrent l'intelligence, les faits caractéristiques, les règles simples qui l'éclairent . . ., en grammaire, partir de l'exemple pour arriver à la règle dépouillée des subtilités de la scolastique grammaticale; choisir les textes des dictées écrites parmi les morceaux les plus simples et les plus purs des œuvres classiques; tirer

les sujets d'exercice, non des recueils fabriqués à plaisir pour compliquer les difficultés de la langue, mais des choses courantes, d'un incident de classe, des leçons du jour, des passages d'histoire, de géographie récemment appris; inventer des exemples sous les yeux de l'élève, ce qui pique son attention, les lui laisser surtout inventer lui-même et toujours les écrire au tableau noir. . .[1] » Ce n'étaient plus là seulement des vues théoriques et des indications générales; c'étaient des conseils tout pratiques, allant droit au but, donnés par quelqu'un qui voyait les choses de près et qui devait trouver dans l'exercice même de ses fonctions les moyens de les faire mettre à exécution.

La portée de cette réforme fut immense. Le ministère lui-même la proposa comme un exemple à suivre à tous les départements de France. Les événements politiques de 1870 en retardèrent un peu l'application; mais, dès 1872, bon nombre d'inspecteurs d'académie s'engageaient successivement dans les voies nouvelles qui leur étaient ouvertes et adaptaient aux conditions particulières de leurs départements respectifs l'organisation modèle qui leur était proposée. Tous les progrès accomplis pendant les dix années qui suivirent datent de là; et quand parut l'arrêté du 27 juillet 1882, qui réglementait l'organisation pédagogique de l'enseignement primaire dans toute la France et lui donnait ses programmes, il ne faisait guère que généraliser les essais tentés dans les départements les plus soucieux de l'instruction et donner la sanction officielle à des pratiques que l'usage avait déjà consacrées. C'est ce travail de transformation qu'on voudrait retracer ici pour chacun

[1] *Rapport sur la situation de l'instruction primaire dans le département de la Seine*, 1871-1872.

IMPRIMERIE NATIONALE.

des exercices scolaires dont l'objet est l'étude de la langue française.

Grammaire. — « S'il est possible même, point de grammaire entre les mains des élèves », disait l'instruction ministérielle du 20 août 1857. Il y avait excès dans cette réaction contre l'abus de la grammaire. Si la grammaire est l'ensemble des lois ou règles du langage, se refuser à la faire apprendre aux élèves, c'est s'exposer à être forcé de leur répéter un grand nombre de fois ce qu'il eût suffi de leur apprendre une fois. Mais cette proscription s'explique, si elle ne se justifie pas, par la faveur exceptionnelle dont jouissait alors la grammaire de Noël et Chapsal, qui, à bien des égards, était conçue dans un esprit tout autre que celui que voulaient faire prévaloir les circulaires ministérielles. C'est une histoire curieuse que celle de cette grammaire. Éditée en 1824, elle ne devint vraiment populaire qu'après 1830; mais à partir de ce moment, sa vogue fut immense, et pendant près de trente ans on n'en connut guère d'autre dans nos écoles primaires. Elle plaisait par des qualités réelles : comme plan et comme ordonnance générale, elle était une nouveauté; sous le rapport de la méthode et de la clarté elle réalisait un vrai progrès; philosophique et rationnelle, elle donnait à l'esprit, par son caractère scientifique, une satisfaction que ne procurait pas la grammaire empirique de Lhomond. Mais elle avait aussi de graves défauts : ses définitions sont trop abstraites et philosophiques pour des enfants; ses modèles d'analyse grammaticale et logique sont des formulaires tout mécaniques d'une monotonie désespérante; elle pousse jusqu'à la subtilité la distinction des diverses espèces de propositions; elle accable l'esprit de

l'enfant de détails inutiles, en chargeant sa mémoire d'exceptions auxquelles elle donne la même importance qu'aux règles principales, quoiqu'elles soient d'un emploi moins fréquent et que certaines même n'aient presque jamais leur application. Ces défauts ne se remarquèrent pas tout d'abord; ils finirent pourtant par frapper les bons esprits : de là ces critiques violentes contre la grammaire elle-même, qui remplissent les circulaires ministérielles citées plus haut.

Mais ce ne pouvait être l'œuvre d'un jour de déposséder un livre qui jouissait à un si haut degré de la faveur populaire, d'autant que les mêmes défauts ou des défauts analogues se retrouvaient dans ceux qui auraient pu lui faire concurrence. Il n'y avait pas moins de détails ni de subtilités dans Poitevin. Guérard, très sage et très méthodique, n'était ni moins philosophique, ni moins abstrait. La grammaire lexicologique de Larousse s'inspirait davantage des idées préconisées par les circulaires ministérielles; elle visait à «faire apprendre la grammaire par la langue et non la langue par la grammaire», comme on l'a si bien dit depuis; mais il lui manquait certains détails de mise en œuvre et cette ordonnance méthodique, qui séduisait tant dans la grammaire de Chapsal. Cependant, si elle continuait encore d'être généralement employée vers 1860, déjà son astre avait pâli, son autorité était discutée et de graves atteintes avaient été portées à son infaillibilité. Ce ne fut toutefois que la nouvelle organisation pédagogique de la Seine qui lui porta les derniers coups.

Que disaient les instructions qui avaient pour objet la mise en pratique de cette nouvelle organisation? C'est d'abord qu'il faut, quand on instruit des enfants, aller du

concret à l'abstrait, de l'exemple à la règle, de l'usage à la formule générale, c'est-à-dire à la loi. N'est-ce pas la marche que suit le développement progressif des facultés de l'enfant? Or la grammaire de Chapsal suivait une marche tout opposée. Elle posait d'abord des règles abstraites que l'élève devait apprendre pour en faire ensuite l'application. C'était l'enseignement doctrinal, dogmatique, qui s'impose, tandis que la nouvelle organisation préconisait un enseignement qui, débutant par le concret, par l'intuition, fait appel à l'initiative de l'enfant et l'aide à trouver lui-même la règle qu'on veut lui apprendre.

C'est ensuite que les diverses matières d'enseignement ne doivent pas être étudiées successivement, les unes après les autres, mais qu'elles doivent être menées de front et simultanément. On doit enseigner, dans les classes élémentaires, dans les écoles maternelles elles-mêmes, tout ce qu'on enseigne dans les classes plus élevées; mais on doit l'enseigner autrement. Du premier coup, on embrasse tout l'objet de l'enseignement, mais d'une manière générale; on approfondit ensuite. On creuse le champ, on le fouille, on le remue; mais on n'en étend pas les limites. De là la répartition des élèves en trois cours (élémentaire, moyen et supérieur), avec des programmes concentriques; ce qui leur permet d'emporter, à leur sortie de l'école, à quelque moment qu'ils la quittent, un ensemble de connaissances se suffisant à lui-même, et non plus le commencement d'une chose dont souvent ils ne devaient jamais voir la fin; de là, par suite, des grammaires spéciales correspondant comme force, quoique avec un objet unique, au degré de développement intellectuel de chacun des trois cours. Chapsal, lui, s'était placé à un tout autre point de vue. Quand il enta-

mait une question, il l'épuisait tout d'abord avant de passer à une autre. S'agissait-il de la formation du pluriel dans les substantifs? Après avoir formulé la règle générale, à savoir que le pluriel se forme par l'addition d'un *s*, il donnait l'exception qui veut que les substantifs terminés par *al* font *aux* au pluriel. Mais à cette exception il y a aussi des exceptions, et avant que l'enfant sût ce que c'est qu'un verbe, ce que c'est qu'une proposition, il lui fallait apprendre qu'*aval*, *pal*, *cal*, *nopal*, *chacal* et *serval*, tous mots qu'il n'aura jamais à écrire, parce qu'il ignore et ignorera probablement toujours l'objet auquel ils correspondent, font au pluriel *avals*, *pals*, *cals*, *nopals*, *chacals* et *servals*. Qu'il sût que *ciel* fait *cieux*, c'était bien, parce que le mot est usuel; mais où était la nécessité de lui apprendre qu'il faut dire des *ciels de tableaux*, des *ciels de carrière*, choses dont il n'a aucune idée, et même des *ciels de lit*, objets qu'il peut connaître, mais qu'il n'aura sans doute pas, une fois en sa vie, l'occasion d'écrire au pluriel? Et comme le livre était assez gros et la durée de la fréquentation assez courte, il en résultait que les enfants apprenaient chaque année le commencement de la grammaire, sans la parcourir jamais en entier; que, par suite, ils quittaient l'école, sachant une foule de choses qui ne leur serviraient jamais et ignorant des choses qu'il eût été essentiel pour eux de savoir. M. Gréard recommandait tout le contraire : « L'objet de l'enseignement primaire, avait-il dit, dans une phrase que reproduisent les instructions officielles de 1882, n'est pas d'embrasser, sur les diverses matières auxquelles il touche, tout ce qu'il est possible de savoir, mais de bien apprendre dans chacune d'elles ce qu'il n'est pas permis d'ignorer. »

Il semble bien qne ce double défaut de leur œuvre avait

été vu des auteurs eux-mêmes, puisqu'ils avaient cru devoir en composer un *abrégé*, dans lequel ils s'étaient attachés, disaient-ils, à conserver « la même marche et les mêmes principes » que dans la grammaire complète, ce qui était bien, mais aussi « les mêmes définitions et le même langage », ce qui était un tort. Il en était résulté que cet abrégé n'avait point été, comme ils le pensaient, la science grammaticale réduite à sa plus simple expression; mais qu'ils avaient tout simplement publié un livre plus court, qui se vendait moins cher, sans être aucunement plus à la portée des enfants que la grammaire elle-même.

A une conception nouvelle de l'enseignement de la grammaire, il fallait des livres nouveaux. Ceux-ci ne tardèrent pas à paraître. Ce fut d'abord, vers 1871, la grammaire de Larive et Fleury, de la librairie Armand Colin, avec ses trois cours concentriques : même plan, mêmes règles le plus souvent, mais avec des détails nouveaux et des formules plus abstraites, à mesure qu'on passe d'un cours à un cours plus élevé, et aussi avec des exercices tout préparés venant à la suite de chaque règle. Conforme aux nouveaux programmes et s'inspirant de leur esprit, elle répondait aux besoins du moment. Elle avait encore une autre qualité : non seulement, comme Larousse, ses auteurs admettaient une partie lexicologique, des exercices sur la formation et la dérivation des mots, mais encore ils tenaient compte des récentes découvertes de la grammaire historique et s'en servaient pour expliquer certaines particularités d'orthographe ou de construction dont la logique seule ne pouvait rendre raison. Cette nouveauté fut favorablement accueillie; aussi son succès fut-il grand. La publicité encore y aida : pour la faire connaître, ses éditeurs

en adressèrent un exemplaire, à titre d'hommage, à chaque instituteur et à chaque institutrice; en moins de deux ans, elle fut dans presque toutes les écoles. D'autres ne tardèrent pas à les imiter et chaque grande librairie eut bientôt sa nouvelle grammaire, en trois cours concentriques, conforme aux récents programmes. Citons Leclair et Rouzé, à la librairie Belin; Berger, à la librairie Delagrave; Rocherolles et Pessonneaux, à la librairie Picard, etc. Toutes les grammaires qui ont paru depuis sont conçues dans le même plan et s'inspirent du même esprit.

Avec ces livres nouveaux, les méthodes nouvelles se propagèrent et le progrès s'accentua d'année en année. Aujourd'hui la réforme est accomplie, sinon absolument dans les faits, au moins dans les idées. Le maître ne définit plus guère les parties du discours qu'après avoir, dans une leçon orale, multiplié les exemples qui conduisent naturellement l'élève à trouver lui-même la définition ou qui tout au moins l'aident à la bien comprendre. Il agit de même pour lui faire trouver les règles d'accord ou de construction. Mais peut-être n'applique-t-on pas assez cette méthode à l'étude de la syntaxe, et ne marque-t-on pas assez les rapports des propositions subordonnées avec la principale, ce qui est un excellent exercice de jugement. Il est bien vrai aussi que l'étude de la grammaire a souvent encore pour but l'art d'orthographier bien plus que celui de parler et d'écrire, qui cependant, d'après la définition, serait son objet propre. Au moins l'objet qu'on se propose est-il nettement défini et la voie à suivre est-elle clairement tracée. Les améliorations qu'on est encore en droit d'attendre ne dépendent plus que de la composition d'ouvrages réalisant mieux encore la conception idéale qu'on s'est formée, et surtout de la prépara-

tion d'un personnel enseignant suffisamment instruit et zélé pour la mettre en pratique.

Exercices. — La leçon de grammaire faite (qu'elle porte sur une définition, sur une règle d'accord ou de construction, sur l'emploi ou la suppression d'un mot), on croit généralement qu'elle a besoin, pour produire des résultats durables, d'être suivie d'exercices écrits, nombreux et variés, dans lesquels elle trouve son application. Autrefois ces exercices formaient un livre à part, accompagnement obligé du livre de grammaire; l'usage est aujourd'hui de les réunir à la grammaire elle-même et de faire suivre chaque règle des exercices qui lui correspondent. Le procédé est peut-être plus commode; mais l'exercice en lui-même a-t-il une vraie valeur pédagogique? On peut en douter. Sachant que la règle trouve son application à chaque phrase du devoir qu'il a à faire, l'élève ne manque guère de se la rappeler ce jour-là. Mais il n'en va pas de même quand l'occasion de l'appliquer se présente à l'imprévu. L'élève alors la viole souvent, non parce qu'il l'ignore, mais parce qu'il ne songe pas à l'appliquer. — Cependant ce genre d'exercices a un inconvénient plus grave encore. Le plus souvent il consiste simplement à faire remplir un vide laissé à dessein dans une phrase, par un mot que l'élève choisit sur une liste dressée à cet effet; quelquefois même il se borne à faire compléter un mot commencé; trop souvent aussi les phrases que l'élève doit achever, empruntées à l'histoire, à la littérature, aux sciences, etc., expriment des choses qui lui sont parfaitement inconnues et qu'il serait difficile de lui faire comprendre. Il est évident qu'un pareil travail ne peut avoir pour lui aucun intérêt et qu'il l'accomplit souvent sans le

moindre effort de réflexion. Combien de fois ne lui arrive-t-il pas aussi de recopier tout simplement ce texte incomplet ou incorrect et d'attendre le moment de la correction pour y faire les changements qu'il comporte! Il en serait tout autrement s'il avait à composer lui-même des phrases où la règle eût son application, si l'exercice était un exercice d'invention en même temps que d'application. Ce serait alors un travail personnel qui l'amènerait à penser, à chercher, à trouver et qui éveillerait ses facultés. Mais le procédé actuellement suivi est plus commode pour le maître, qui n'a rien à chercher, et pour l'élève, qui se contente de copier machinalement, sans effort pour penser. La correction aussi peut être générale et partant facile. C'est ce qui explique la faveur dont il jouit et dont sans doute il jouira longtemps encore, quoiqu'il ne soit ni suggestif, ni vraiment éducatif.

Analyses grammaticales et logiques. — Il est certainement utile et même intéressant de décomposer les phrases en leurs éléments, d'y distinguer et d'y reconnaître chaque mot, avec sa nature et sa fonction. Analyser le langage, c'est analyser la pensée dont il est l'expression, c'est l'éclaircir et la préciser. Mais l'abus est près de l'usage et l'on arrive vite à réduire en formules mécaniques un travail qui, bien conduit, pourrait contribuer efficacement au développement des facultés de l'esprit. Ainsi en était-il avant 1870, comme en font foi les circulaires ministérielles de l'époque. Il devait y avoir peu d'écoles alors, si tant est qu'il y en eût une seule, où l'on ne trouvât de ces analyses dans la forme qu'elles critiquaient. Quel était l'écolier qui n'eût pas écrit plusieurs centaines de fois, sans l'avoir jamais

bien comprise et sans profit aucun pour son intelligence, cette phrase stéréotypée : « le, article simple, masculin singulier, qui indique que le substantif X... est pris dans un sens déterminé », quand il ne disait pas « qui détermine le substantif ». Que voulait dire le mot « simple » et surtout le mot « déterminé »? Il ne le savait pas. A quoi sert d'écrire qu'un verbe est « transitif » quand on ignore le sens vrai de ce mot? La préposition marque un « rapport »; que signifie ce mot « rapport »? Il faut reconnaître que, dans les bonnes écoles, ces analyses ne se font plus et surtout qu'elles ne se font plus par écrit. On s'y contente de faire trouver aux élèves, dans un exercice oral, la nature de chaque mot et le rôle qu'il joue dans la phrase, ainsi que les rapports qu'il soutient avec les autres mots, — de leur faire distinguer les propositions principales et celles qui en dépendent, qui leur sont subordonnées, sans énumérer toutes les variétés qu'a distinguées la scholastique grammaticale. Dans les autres, et ce sont les plus nombreuses, si les analyses écrites ont diminué, elles n'ont pas disparu. Il semble qu'on n'y renonce qu'à regret : les maîtres se résignent à n'en plus faire, mais ils ne sont pas convaincus. La force de l'habitude est si grande et l'exercice était si commode! « Depuis qu'ils ne font plus d'analyse, disent-ils, les élèves ne savent plus reconnaître les mots, ni dire leur fonction. » Le savaient-ils mieux autrefois? Il est permis d'en douter. Ils récitaient un formulaire, mais n'en pénétraient pas le sens. Dès lors, où était le profit? La vérité est qu'à cette réforme on gagne un temps précieux, qui peut être mieux employé, et que l'étude raisonnée de la langue s'en trouve plutôt facilitée qu'entravée.

Conjugaisons. — Comme les analyses, les conjugaisons

écrites étaient autrefois en grand honneur; comme elles aussi, on les a supprimées, quand il eût fallu seulement les réformer. La pratique de la conjugaison aide puissamment à la correction du langage. N'est-il pas vrai que la plupart des fautes qu'on relève dans les petites compositions des écoliers proviennent d'un mauvais emploi du verbe? Ses formes sont si nombreuses et ses nuances si délicates! Et puis il est des fautes qui sont toutes locales, inhérentes au milieu dans lequel vit l'enfant : il ne suffit pas de les lui signaler, il faut les combattre sans cesse et par des exercices tout spéciaux. Des élèves disent et écrivent : « j'ai venu, tu as arrivé, il s'a coupé, nous avons sorti, etc.; c'est moi qui est, c'est nous qui sont, etc. » Il faut leur faire conjuguer : « je suis venu, etc., tu es arrivé, il s'est coupé, etc.; c'est moi qui suis, c'est nous qui étions, etc. », et ils se serviront de la locution correcte tout aussi naturellement qu'ils employaient la locution vicieuse; mais il y faut la répétition et l'habitude. Il est tout aussi naturel à un enfant, qui ne sait pas encore de grammaire, de dire : « je suis venu, nous sommes entrés », que de dire : « je suis malade, nous sommes contents ». Il en est de même du verbe pronominal, dont les deux pronoms ne l'embarrassent pas longtemps, quand une fois il a été mis sur la voie. Mais c'est surtout pour la correspondance des temps que la pratique de la conjugaison est utile. A des enfants qui ont l'habitude de dire : « si je voudrais, si je pourrais, etc. », qui ne savent pas mettre le temps convenable après les locutions conjonctives « afin que, de peur que, pourvu que, etc. », il ne peut qu'être avantageux de faire des conjugaisons, même par écrit, mais bornées à un temps, deux temps au plus, et spécialement imaginées en vue des locutions vicieuses à détruire.

Dictées. — L'exercice classique par excellence, c'était déjà autrefois et c'est encore aujourd'hui la dictée. Sitôt qu'un enfant sait écrire, on lui fait faire des dictées. Il en fait une tous les jours pendant tout le temps qu'il fréquente l'école; parfois même, à l'approche des examens, il en fait plusieurs par jour. C'est qu'aussi la dictée est la pierre de touche du savoir des candidats dans tous les examens scolaires. Pour obtenir son certificat d'études, l'élève doit avant tout faire une bonne dictée. L'épreuve de la dictée n'était-elle pas, naguère encore, éliminatoire à l'examen du brevet de capacité? On s'explique qu'on lui accorde tant d'importance. Et puis l'exercice est si commode! On prend un livre, quelquefois le premier venu; on en dicte une page; on fait épeler et l'on corrige. Les élèves sont occupés; la discipline est facile; aucune fatigue pour le maître.

Il y aurait peut être d'autres exercices plus efficaces pour faire acquérir aux enfants la connaissance de la langue française et même celle de l'orthographe. On ne remarque pas assez que la dictée est surtout une *vérification*. Parfaitement à sa place dans un examen, où il s'agit de constater ce que les élèves savent en orthographe, elle convient certainement moins comme exercice préparatoire à cet examen. Qu'on fasse faire de temps en temps une dictée aux élèves pour voir où ils en sont et pour les aguerrir, rien de mieux; mais qu'ils soient chaque jour soumis à cette vérification pendant six ans, même quand ils sont arrivés à faire des dictées sans faute, ou à peu près, il y a certainement abus.

Quoi qu'il en soit, la dictée est une tradition; avant d'essayer de la détrôner, il faudrait être sûr que les exercices qui la remplaceront vaudront mieux; et puis on romprait

difficilement avec une habitude déjà presque séculaire. Donc la dictée restera longtemps encore l'exercice de français fondamental dans nos écoles primaires. Mais alors au moins faudrait-il qu'il fût bien conduit et qu'il servît le mieux possible à son objet.

« Les dictées, graduées avec discernement, analysées au point de vue des idées, du sens des mots, de l'orthographe, ayant pour objet un trait d'histoire, une invention utile, une lettre de famille, un mémoire, le compte rendu d'une affaire » : tel devrait être, aux termes de l'instruction du 20 août 1857, le fondement de la langue française dans les écoles primaires. Mais, en général, on ne tire pas de la dictée tout le parti qu'on pourrait en tirer. On a renoncé sans doute à ces dictées composées à dessein pour amener le plus de difficultés possible; cependant celles qu'on donne ne satisfont pas toujours aux prescriptions ministérielles. Trop souvent elles ne sont pas bien choisies, elles n'ont pas trait aux choses qu'il importe le plus à l'enfant de connaître, et cela, parce que le maître les tire d'un livre, les unes à la suite des autres, ou du journal que chaque semaine lui apporte; mais surtout on y voit trop un exercice d'orthographe et pas assez une étude de composition et de style. Cependant il y a sur cette matière des pratiques nouvelles qui se répandent et qui sont à encourager.

Ici, le maître donne en dictée le morceau qui a fait l'objet de la leçon de lecture. Le procédé est commode pour celui qui est seul et qui doit diriger deux cours : ce morceau étant connu n'a plus besoin d'être expliqué et un élève peut le remplacer pour en faire la dictée à ses camarades. Mais il ne peut qu'être bon dans tous les cas, parce que l'orthographe s'apprend surtout par les yeux et que les élèves, sa-

chant que ce qu'ils lisent va faire l'objet d'une dictée, ne se préoccupent pas seulement, au moment de la lecture, de lire et de comprendre ce qu'ils lisent, mais qu'ils remarquent aussi comment les mots s'écrivent, de quelles lettres ils se composent et qu'ils tâchent de ne pas l'oublier. C'est une habitude qu'ils contractent, qu'ils gardent ensuite dans leurs autres lectures et qui ne peut qu'aider puissamment à la connaissance de l'orthographe.

Là, le maître prépare la dictée oralement avant de la donner, au moins dans le cours élémentaire, mais aussi dans les autres cours pour les mots les plus difficiles. Rien de plus raisonnable. Un élève se trouve en face d'un mot qu'il ne connaît pas. Comment va-t-il l'écrire? S'il n'y fait pas de faute, ce sera pur hasard et il n'est pas prouvé, comme il n'a fait aucun effort, qu'il le garde bien dans sa mémoire. Ne vaut-il pas mieux que le maître signale d'abord ce mot à son attention, qu'il lui en fasse chercher l'étymologie et qu'en le rapprochant d'autres mots de la même famille qui lui sont plus connus, il lui fasse découvrir à lui-même comment il s'écrit et les raisons qu'il y a de l'écrire ainsi. Au moins l'élève ne retient que des choses qui ont d'abord passé par son intelligence et il les retient d'autant mieux.

Frappés de ce fait que si des élèves ne font plus ou presque plus de fautes dans leurs dictées, l'exercice n'a pas grande utilité au point de vue spécial de l'orthographe, certains maîtres ont imaginé de recourir à un procédé imité de ce qui se fait à l'école La Martinière, à Lyon. Au lieu de faire écrire chaque phrase tout entière, ils la lisent et se bornent à faire écrire, à la craie sur une planchette, les mots qui présentent une difficulté réelle. Après chaque mot écrit, tous les élèves retournent leur planchette à un signal

donné; le maître vérifie, donne les raisons; on efface et l'on passe à un autre mot. Le procédé est commode et rapide : il permet de résoudre en fort peu de temps de nombreuses difficultés d'orthographe usuelle et même d'orthographe de règles.

Enfin, la dictée corrigée, au lieu de la mise au net d'autrefois, qui était un pur exercice de copie, les élèves reproduisent les explications données au cours de la correction et spécialement le sens des mots difficiles; ce qui constitue un excellent exercice de langage et de jugement. Mais il pourrait se faire également sur la leçon de lecture : il y aurait économie de temps.

Quoi qu'il en soit, et malgré les défectuosités qu'on peut relever encore dans la pratique de cet exercice, la dictée en somme se fait aujourd'hui avec intelligence, et par la variété des sujets qu'elle permet d'aborder, elle contribue puissamment à élargir le champ jusqu'alors si restreint de l'instruction primaire. Plus qu'aucune autre matière du programme, elle peut éveiller toutes les facultés de l'esprit et favoriser leur développement.

Composition. — Pendant longtemps, l'étude de la langue française ne fut guère que l'étude de l'orthographe : on lisait, on copiait et l'on écrivait sous la dictée; mais, quant à l'idée d'exercer les enfants à exprimer ce qu'ils savaient, de vive voix ou par écrit, quant à la composition, en un mot, personne n'y songeait. On le vit bien quand, après 1870, l'institution du certificat d'études se propagea dans presque tous les départements. Il y en eut beaucoup où la composition française ne figura pas parmi les épreuves écrites imposées aux candidats et où la dictée resta la seule

épreuve de français. Dans d'autres, on adjoignit à la dictée une composition d'histoire, c'est-à-dire un devoir de mémoire, et là où la composition française fut rendue obligatoire, les instituteurs manifestèrent un véritable étonnement. « Allait-on leur demander de faire à leurs élèves un cours de rhétorique? » Cependant il suffisait d'un peu de réflexion pour comprendre que la dictée n'est qu'un exercice scolaire; qu'une fois sorti de l'école, l'enfant ne fait jamais plus de dictée, tandis qu'il a continuellement besoin d'écrire des lettres de famille ou d'affaires. Aussi, malgré sa nouveauté, l'idée fit-elle assez vite son chemin, et quand les examens du certificat d'études furent officiellement réglementés en 1880, l'administration supérieure ne fit que donner la consécration à une pratique généralement adoptée, en mettant au nombre des épreuves écrites une petite composition française. L'arrêté du 27 juillet 1882, à son tour, lui assigna sa place dans les exercices scolaires et dans l'emploi du temps : composition de petites phrases avec des éléments donnés, dans le cours élémentaire; premiers exercices de rédaction sur les sujets les plus simples et les mieux connus des enfants, dans le cours moyen; rédaction sur des sujets simples, dans le cours supérieur.

Généralement, ces exercices doivent revenir deux fois la semaine.

Mais si l'utilité, la nécessité même de la composition française à l'école primaire n'est plus contestée par personne, il s'en faut de beaucoup encore qu'elle donne les résultats qu'on est en droit d'en attendre. A cela, il y a bien des causes.

D'abord, elle est récente, puisque les premiers essais ne datent guère que de vingt ans. Les maîtres qui étaient

alors en exercice n'y étaient nullement préparés et la plupart de ceux qui sont entrés depuis dans nos écoles, sauf les élèves des écoles normales, n'avaient eux-mêmes reçu qu'une préparation bien insuffisante. Or un maître ne peut pas bien enseigner ce qu'il ne sait pas lui-même.

Ensuite il faut reconnaître que la pratique en est difficile. Plus que tout autre devoir, elle exige que le maître y ait songé auparavant et qu'il donne beaucoup de sa personne, s'il veut la rendre intéressante. Elle entraîne d'ailleurs, outre la correction générale faite en classe, des corrections individuelles faites à la plume en dehors des classes, c'est-à-dire une somme considérable de soins et une grande dépense de temps. Aussi est-ce elle qu'on sacrifie toujours, si un empêchement quelconque vient interrompre la série régulière des exercices.

Les maîtres non plus ne se font pas une juste idée des moyens à employer pour y réussir. Ils ne réfléchissent pas qu'on écrit comme on parle; qu'il est impossible que leurs élèves écrivent bien, s'ils parlent mal; qu'ils doivent leur apprendre d'abord à bien parler; que ce n'est pas l'œuvre d'une année ni d'un exercice spécial, mais que cette préparation doit venir de longue main et que tous les exercices de l'école doivent y concourir. C'est partout et toujours que le maître ne doit pas laisser ses élèves lui répondre par « oui » ou par « non », mais qu'il doit les forcer à exprimer leur pensée dans des phrases complètes; qu'il ne doit laisser passer aucune incorrection sans la relever, aucune construction fautive sans la rectifier; qu'il doit, en un mot, exiger un langage correct et pur. Ainsi habitués, les élèves ne seront jamais empêchés pour exprimer ce qu'ils auront à dire.

Enfin, le choix des sujets qu'on donne à traiter n'est pas

toujours ce qu'il devrait être. Longtemps on a cru qu'on ne pouvait exercer à la composition que des élèves déjà avancés. « Pour leur demander d'exprimer des idées, disait-on, il faut attendre qu'ils en aient. » Mais dès que l'enfant arrive à l'école, il a des idées; et il en acquiert de nouvelles tous les jours. Ce sont ces idées qu'il faut lui demander d'exprimer et non d'autres. Quand les sujets qu'on lui donne à traiter sont empruntés à l'ordre des choses au milieu desquelles il vit ou dans lesquelles ses lectures l'ont introduit, il les aborde sans étonnement et l'on ne se plaint plus que son fonds soit pauvre ou son imagination stérile.

Il y aurait à signaler encore bien d'autres erreurs de méthode. Il y a des maîtres qui se contentent de lire le corrigé du sujet traité et qui le donnent à rapporter. Bon peut-être au début, ce procédé ne peut convenir pour amener l'enfant à réfléchir sur ses propres idées, à les disposer avec ordre, à les exprimer en termes convenables. Essayer de reconstituer des phrases qu'il a entendues, dont certaines parties lui ont échappé, tandis que d'autres sont restées présentes à son esprit, et combler les vides avec des matériaux disparates, ce n'est pas faire œuvre d'intelligence, c'est purement exercer sa mémoire.

D'autres, au contraire, se contentent de donner le sujet à traiter, sans tracer ni plan ni canevas, et abandonnent les élèves à eux-mêmes. Ceux-ci, surtout au début, se morfondent et ne produisent rien qui vaille.

Mais, à côté de ces procédés défectueux, il y a aussi de bonnes pratiques qui commencent à se répandre et qu'il convient de signaler.

C'est avec les élèves du cours élémentaire surtout que

la difficulté paraît grande. Voici quelques moyens par lesquels on essaie de la lever :

1° Le maître dicte ou, mieux encore, écrit au tableau noir, soit à la suite d'une leçon de lecture ou d'une leçon de choses, soit comme exercice spécial, une série de questions auxquelles les élèves sont invités à répondre en s'aidant de ce qu'ils viennent de lire ou d'entendre, ainsi que des mots de la question elle-même. Si ces questions se rapportent à un objet unique et si elles ont été bien disposées, les réponses mises bout à bout et reliées entre elles par quelques conjonctions forment un tout qui est déjà une petite composition française.

2° Le maître propose quelques mots usuels et invite les élèves à faire sur chacun d'eux une petite phrase. On invente d'abord des propositions simples, puis des propositions complexes; puis on les lie entre elles. Ce n'est pas encore la composition proprement dite; mais la première difficulté est vaincue, puisqu'on sait faire une phrase, qu'un paragraphe n'est autre chose qu'une suite de phrases qui s'enchaînent, et un devoir tout entier plusieurs paragraphes ayant trait à un même objet.

3° D'autres fois, à l'aide du même procédé, mais employé inversement, il prend dans un livre de lecture le récit d'une anecdote intéressante, il en supprime les adjectifs qualificatifs, les propositions incidentes, les circonstances de temps, de lieu, de manière, etc., et il dicte le canevas ainsi réduit en y marquant les lacunes. Les élèves sont invités à les combler en retrouvant ce qui a été supprimé ou en imaginant quelque chose d'analogue.

4° Enfin il y a la rédaction sur images. Tantôt une seule image est donnée et les élèves sont invités à dire tout ce

qu'ils voient, à émettre toutes les réflexions que leur inspire le tableau ou la scène qu'ils ont sous les yeux. D'autres fois, c'est une série d'images se rapportant à une même idée, qui se développe en action. Ainsi : *Paul le paresseux.* « Paul a de la peine à se lever le matin. Il court pour se rendre à l'école et il arrive en retard. Invité à réciter sa leçon, il balbutie. Il est retenu après la classe pour apprendre la leçon qu'il n'a pas sue. » C'est quelque chose pour un enfant que d'apprendre à suivre ainsi le développement en acte d'une idée et à saisir les rapports que les faits ont entre eux.

La matière est abondante, pourvu qu'on sache chercher, et un maître un peu curieux n'est jamais embarrassé pour trouver des sujets de rédaction appropriés, même à des élèves du cours élémentaire.

Dans les cours moyen et supérieur, la matière est plus abondante encore : il y a les anecdotes, les traits d'histoire, les descriptions, les portraits, la discussion des proverbes, la lettre, qui embrasse tous les genres, la rédaction enfin qui a pour objet toutes les matières enseignées.

Mais, quel que soit le devoir, ce qui importe, c'est qu'il soit d'abord l'objet d'une préparation orale. Le sujet est indiqué et tous les élèves sont appelés à dire comment il peut être traité, à apporter leur petit contingent d'idées. Le maître fait connaître pourquoi, parmi les idées qui lui sont proposées, il admet les unes et rejette les autres. Un élève est au tableau, qui note par un mot toutes celles qu'on retient. Quand personne ne trouve rien, ou quand on ne trouve pas ce qui convient, le maître met sur la voie par ses questions. Les matériaux réunis, il faut construire; la provision d'idées faite, il faut arrêter un plan. Ici encore on recherche en commun quelle est l'idée par laquelle on débu-

tera, celle par laquelle on finira, dans quel ordre il y a lieu de disposer toutes les autres en vue du but qu'on se propose; en d'autres termes, on fait une matière comprenant un certain nombre de points. C'est sur ce canevas que chacun s'essaie ensuite à broder ses idées personnelles. Ainsi échauffés par cette méditation préalable et tout pleins de leur sujet au moment où ils prennent la plume, les élèves ne se plaignent plus qu'il soit stérile; ils écrivent avec facilité et abondance.

Dire que cette pratique soit en usage dans un grand nombre d'écoles, ce serait peut-être se hasarder; mais on peut au moins affirmer qu'elle est partout connue et patronnée, et qu'il ne lui manque pour se généraliser que le savoir-faire chez les maîtres et une plus grande expérience.

Enfin il est encore une innovation qui aidera singulièrement au progrès de la composition, c'est la *récitation classique*, autrefois absolument inconnue, et qui se pratique aujourd'hui dans toutes les écoles. On laisse ici de côté les services qu'elle peut rendre à la lecture, dont elle n'est qu'une forme perfectionnée; on ne veut que signaler l'influence considérable qu'elle ne peut manquer d'exercer à la longue sur le langage des enfants. L'enfant de l'école primaire trouve, dans ces morceaux qu'il apprend par cœur, des mots qu'il n'entend jamais dans sa famille et qu'il a pourtant besoin de connaître, des tours de phrase plus délicats et plus relevés que ceux de ses conversations ordinaires. Il fait ainsi, comme à son insu, une provision de mots dont il ne manquera pas plus tard de faire usage dans ses compositions. Sans doute il faudrait que ces morceaux fussent bien choisis, puisque ce sont comme des moules et des formes où il coulera sa pensée plus tard, et ils ne le

sont pas toujours. Trop souvent on se trompe dans les choix qu'on fait : sous prétexte de cultiver la sensibilité, on tombe dans la sensiblerie; on veut exciter le patriotisme, et l'on glisse dans le chauvinisme; on veut donner des modèles de force et d'énergie, on va jusqu'à l'enflure et l'emphase. Trop souvent aussi ils ne sont pas suffisamment expliqués et les élèves n'en sentent pas, n'en goûtent pas toutes les beautés. Le goût est affaire délicate : on ne peut l'exiger absolument sûr de tous les instituteurs. Mais, ici comme ailleurs, de bons livres feront leur éducation et ceux-ci dès aujourd'hui ne leur manquent pas. Le livre de l'*École* de M. Lebaigue[1], la *Récitation à l'école* de M. Vessiot[2], sont des guides qu'ils peuvent suivre avec confiance.

Conclusion. — En résumé, on peut affirmer de la façon la plus catégorique que l'étude de la langue maternelle est en progrès dans nos écoles primaires. La grammaire a été mise à la portée des élèves; elle est mieux enseignée et mieux comprise. Si l'on peut regretter que les exercices d'application ne soient pas toujours bien choisis et qu'ils ne laissent pas une place assez large aux exercices d'invention, au moins les exercices cacographiques ont-ils totalement disparu. Si les analyses et les conjugaisons pourraient être mieux comprises, au moins se font-elles rarement aujourd'hui dans cette forme inintelligente et toute mécanique que les anciennes grammaires avaient consacrée. On ne trouverait plus sur aucun cahier de ces dictées arrangées en vue d'y accumuler des difficultés orthographiques; si celles qu'on donne aujourd'hui ne sont pas encore absolument ce

[1] Librairie Belin.
[2] Librairie Lecène et Oudin.

qu'on voudrait qu'elles fussent, elles sont plus conformes cependant à l'esprit des circulaires ministérielles. Enfin l'exercice de la composition française est un gain absolu, ainsi que la récitation classique, son adjuvant : les résultats obtenus sont médiocres encore; mais ils deviennent de jour en jour plus satisfaisants avec l'élévation progressive du niveau de l'instruction. Les programmes ont pu gagner en étendue, sans rien perdre en profondeur.

Autrefois étudier la langue française, c'était simplement apprendre l'orthographe; aujourd'hui c'est aussi apprendre du français. Et pour que la transformation fût complète, pour que les choses fussent vraiment mises en leur place, le français d'abord et l'orthographe ensuite, peut-être suffirait-il de supprimer à l'examen du certificat d'études l'épreuve spéciale de la dictée, la note d'orthographe résultant de la manière dont le candidat aurait orthographié sa composition française, c'est-à-dire ses expressions à lui, celles qu'il connaît et qu'il emploie. Tenir les examens, c'est avoir la direction de l'enseignement. Le moyen d'assurer à la composition, à la rédaction, comme on voudra l'appeler, la place qu'elle devrait avoir dans les écoles, c'est de lui donner la place prépondérante, la première, dans les examens qui tendent à devenir de plus en plus le couronnement des études primaires.

TABLE DES MATIÈRES.

CHAPITRE PREMIER.

DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE.

Pages.

Des méthodes de lecture..... 5

a. L'ancienne méthode..... 6

b. La nouvelle méthode..... 7

c. La méthode phonique. — L'enseignement simultané de la lecture et de l'écriture..... 8

La phonomimie..... 11

Les images..... 12

Les tableaux muraux de récapitulation..... 13

Les composteurs..... 14

Les jeux de cartes-images..... 14

Les mérites des méthodes actuelles..... 15

Leurs défauts..... 17

Conclusion sur les méthodes de lecture..... 18

La leçon de lecture..... 19

L'ancienne et la nouvelle manière de faire la leçon de lecture..... 19

La leçon de lecture dans les trois cours (élémentaire, moyen, supérieur)..... 21

Les livres de lecture..... 23

Les concours de lecture..... 27

Les bibliothèques scolaires..... 28

CHAPITRE II.

DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE.

L'écriture n'est pas en progrès..... 29

Première cause : on y attache une moindre estime qu'autrefois. Pourquoi?.... 29

Deuxième cause : l'enseignement simultané a trop remplacé l'enseignement individuel..... 30

Troisième cause : les occasions de mal écrire sont devenues plus fréquentes qu'autrefois..... 31

Quatrième cause : l'anarchie dans les principes et les méthodes..... 32

Pages.
Caractères que doit posséder l'écriture pour être bien lisible..... 34
L'écriture anglaise a des inconvénients..... 35
L'écriture française et les écritures analogues. Ce qu'il faut penser des critiques qu'on en fait..... 36
Une intervention de l'autorité supérieure en la matière serait justifiée..... 38
Les ardoises..... 39
Les cahiers préparés..... 40
Le modèle au tableau noir et les modèles gravés mobiles..... 40
Le modèle fait par le maître sous les yeux des élèves..... 41
L'écriture au commandement..... 42
Conclusion. Nécessité d'une réforme dans l'enseignement de l'écriture et aussi dans les mœurs publiques..... 42

CHAPITRE III.

DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE.

Ce qu'était l'enseignement de la langue française avant 1870..... 44
L'instruction pédagogique du 20 août 1857..... 44
La circulaire ministérielle du 7 octobre 1866..... 46
L'organisation pédagogique de la Seine (1868). Les instructions et directions de M. Gréard..... 47
L'arrêté du 27 juillet 1882..... 49
L'enseignement de la grammaire. La grammaire de Chapsal et les grammaires nouvelles..... 50
Les exercices d'application..... 56
Les analyses grammaticales et logiques..... 57
Les conjugaisons..... 59
La dictée. Son importance exagérée dans les exercices scolaires..... 60
Ce que la dictée devrait être aux termes de l'instruction ministérielle du 20 août 1857. Ce qu'elle est encore trop souvent..... 61
Pratiques à encourager en ce qui concerne la dictée..... 61
La composition française. Sa nouveauté..... 63
La médiocrité des résultats qu'on constate. Ses causes..... 64
Procédés défectueux..... 65
Pratiques fécondes qui mériteraient d'être propagées..... 66
La préparation orale du sujet..... 68
La récitation classique..... 69
Conclusion. Progrès marqué dans cette branche d'enseignement. Un dernier desideratum..... 70

L'ÉDUCATION MORALE

DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES,

PAR

M. F. LICHTENBERGER,

DOYEN DE LA FACULTÉ DE THÉOLOGIE PROTESTANTE DE PARIS.

L'ÉDUCATION MORALE

DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES.

I

Les lois organiques de 1833 et de 1850 sur l'instruction publique avaient intimement lié l'instruction morale à l'instruction religieuse. L'article premier de la loi de 1833 et l'article 23 de celle de 1850 disposaient l'un et l'autre que : « L'enseignement primaire comprend l'instruction morale et religieuse ».

Ces dispositions ont été remplacées dans la loi du 21 mars 1882 par celles-ci :

Article premier. L'enseignement primaire comprend :

L'instruction morale et civique ;

. . . . . .

Art. 2. Les écoles primaires publiques vaqueront un jour par semaine, en outre du dimanche, afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants, l'instruction religieuse, en dehors des édifices scolaires.

L'enseignement religieux est facultatif dans les écoles privées.

Bien que l'adjectif *moral* précédât l'adjectif *religieux* dans les textes de 1833 et 1850, l'enseignement religieux absorba presque partout l'enseignement moral, qui ne se donnait guère que dans les explications de la leçon de lecture. L'enseignement religieux lui-même ne consistait que dans la récitation du catéchisme et de l'histoire sainte.

Voici comment s'exprime à cet égard un bon juge :

« La répétition machinale du catéchisme, tâche fastidieuse dévolue à l'instituteur, n'était pas faite pour développer beaucoup ni l'intelligence, ni le sens moral de l'enfant..... S'il est inexact de dire que l'enseignement de la morale à l'école y fût rendu impossible autrefois par la présence de l'enseignement religieux, on peut affirmer qu'il n'y était pas rendu plus facile. D'abord, par cela seul que le maître faisait réciter le catéchisme, il se croyait dispensé d'un enseignement moral qu'il confondait d'ordinaire avec celui des dogmes religieux ; et là même où le maître ne croyait pas devoir s'en tenir aux articles de foi, son enseignement, naturellement lié et subordonné aux croyances, ne pouvait prendre ni l'ampleur ni l'autorité nécessaires. Il venait en sous-ordre et formait comme un complément facultatif..... Au lieu qu'autrefois la morale n'existait pas par elle-même et n'avait pas de place dans le programme de l'école, aujourd'hui sa place y est marquée et cette place est la première, et c'est chose naturelle ; car de toutes les sciences la première et la plus importante est la science du bien, et le premier des arts est l'art de bien vivre. On peut à la rigueur se passer de la grammaire ou de l'histoire.... on ne peut se passer de morale [1]. »

Nous n'avons pas à raconter ici l'opposition violente que suscitèrent soit dans le Parlement, soit dans la presse, les dispositions de la loi de 1882 relatives à l'enseignement de la morale, ni à rappeler les règlements et les circulaires

[1] Vessiot, *De l'éducation à l'école*. Paris, 1885, pages 28 et 29.

ministérielles qui en déterminèrent le programme et en fixèrent le caractère [1].

Notre tâche est différente.

Le Ministre de l'instruction publique a estimé qu'il serait utile de procéder, à l'occasion de l'Exposition universelle de 1889, à une sorte d'enquête sur l'état actuel de l'éducation morale dans les écoles primaires, et il a demandé à MM. les inspecteurs d'académie, les inspecteurs primaires, les directeurs et les directrices d'écoles normales d'envoyer un rapport sur cette matière.

Ce sont ces rapports que nous voudrions analyser. Ils nous renseigneront, mieux que des considérations théoriques, sur une question qui a été l'objet de controverses ardentes, nées, pour la plupart, de malentendus et habilement entretenues par les passions politiques.

Notre première pensée avait été d'étudier ces rapports au point de vue géographique et de tracer, par leur moyen, une sorte de tableau synoptique qui présenterait la physionomie morale des écoles de chaque département. Nous avons dû, à notre grand regret, renoncer à ce dessein, les rapports n'étant ni assez complets, ni assez empreints de « couleur locale », pour fournir les éléments nécessaires à une peinture fidèle et vivante. Il a donc fallu nous borner à esquisser une vue d'ensemble, en suivant l'ordre des points indiqués dans le questionnaire officiel.

Mais un scrupule aurait pu nous arrêter. Quelle est la valeur des documents dont nous allons nous servir ?

[1] Voyez surtout le règlement du Conseil supérieur du 27 juillet 1882, et la circulaire ministérielle du 17 novembre 1883, qui sont les deux documents les plus importants.

MM. les rapporteurs, dans une matière si complexe et si délicate, où les appréciations sont si facilement déterminées par le point de vue personnel, ont-ils bien vu et ont-ils su reproduire, avec une sincérité, une exactitude parfaites, ce qu'ils ont vu? Au regard de la critique interne, n'y a-t-il point de craintes à concevoir quant à l'impartialité de ceux qui, lorsqu'il s'agit de se prononcer sur les effets produits par l'application de la loi de 1882, sont à la fois juges et parties?

Les 558 documents[1] que nous avons étudiés sont d'une étendue et d'une valeur inégales; tandis que les uns n'ont que deux ou trois pages, les autres en comptent jusqu'à trente ou quarante. La plupart se tiennent prudemment dans les généralités et la banalité correcte du ton administratif, ils se gardent bien d'émettre un jugement tant soit peu précis; d'autres, avec une complaisance ou une mauvaise humeur de parti pris, admirent ou dénigrent tout ce qui s'est fait, sans formuler de réserves. Il en est un certain nombre, nous avons hâte de le dire, qui sont des mémoires consciencieusement travaillés, nourris de faits, appuyés de preuves, et qui nous ont singulièrement facilité notre tâche. Quelques-uns même témoignent d'une distinction réelle de pensée et de langage. Mais encore nous a-t-il fallu beaucoup de patience et un véritable effort pour démêler le vrai au milieu d'appréciations souvent confuses et de jugements parfois contraires. Et nous sommes loin de nous flatter d'y avoir réussi.

[1] 57 rapports d'inspecteurs d'académie, 337 d'inspecteurs primaires, 62 de directeurs, 35 de directrices d'écoles normales, 67 d'instituteurs et d'institutrices avec des lettres d'anciens élèves et des devoirs d'élèves, annexés auxdits rapports.

L'impression générale est-elle favorable ou défavorable à l'organisation de l'enseignement de la morale dans nos écoles primaires? C'est à l'étude même à laquelle nous allons nous livrer de répondre. Aucun lecteur ne se plaindra, nous en sommes convaincu, de l'abondance des citations que nous mettrons sous ses yeux.

II

Un enseignement de la morale est-il possible dans les écoles primaires, et, s'il est possible, est-il utile? Il semble que, dans la plupart des écoles congréganistes, le doute sur la possibilité et l'utilité d'un pareil enseignement ait conduit, tout simplement, à le retrancher. Les maîtres, comme par le passé, se contentent de faire réciter le catéchisme, mais en dehors des heures de classe et ne se livrent à des considérations morales qu'à propos des lectures scolaires.

Même dans les écoles laïques, un certain nombre d'instituteurs, sous prétexte que « la morale s'inspire mais ne s'enseigne pas », ont résolu la difficulté en supprimant de leur propre autorité la leçon spéciale.

« Ils entendent faire de la morale à propos de tout. La morale se répand, disent-ils, comme un parfum dans la classe; les enfants la respirent à pleins poumons et s'en pénètrent comme d'une essence précieuse... Je pourrais continuer la citation et transcrire des pages très poétiques sur la vertu du procédé, mais la grâce de la forme ne compense pas, à mon avis, l'insuffisance du fond. Faire de la morale à propos de tout. Quelle formule commode pour se croire autorisé à n'en faire jamais et pouvoir échapper à tout

IMPRIMERIE NATIONALE.

contrôle ! C'est un abus de subordonner tout l'enseignement à l'idée morale qui peut en être extraite. Il faut la dégager des leçons qui la contiennent et non la faire entrer dans celles qui ne la comportent pas. Cet enseignement par saturation finira par rebuter les élèves. » (Semur.)

D'autres ont négligé sans scrupule cet enseignement, parce qu'ils estiment qu'il ne produit aucun résultat.

« Cessant d'être écolier, l'enfant cessera de se laver journellement et remettra au dimanche ce soin élémentaire », qui évidemment est pour lui un article de luxe.

« Exposer des principes de morale, les commenter, en prouver la justesse par le raisonnement, n'est-ce pas trop demander à des maîtres, qui n'ont ni le loisir, ni les éléments d'une longue préparation ? » (Limoges.)

« Peut-on enseigner la morale sans avoir quelques idées métaphysiques, et les doctrines de Kant (théorie du devoir par la loi morale se suffisant à elle-même), officiellement enseignées ne sont-elles pas trop abstraites pour des intelligences moyennes ? » (Poitiers.)

Cette défiance, il faut en convenir, ne s'applique qu'à une certaine manière d'enseigner la morale. Mais elle prouve qu'en général la nouvelle tâche que la loi de 1882 imposait aux instituteurs, les avait quelque peu effrayés et qu'ils s'y sentaient peu préparés.

« Ils se demandaient en quoi devait consister ce nouvel enseignement et de quelle façon il fallait le donner. Le plan d'études du 27 juillet 1882 et les directions pédagogiques qui l'accompagnaient vinrent mettre fin à leur embarras. La circulaire ministérielle du 17 novembre 1883, en indi-

quant d'une façon plus précise encore l'esprit dans lequel l'enseignement de la morale devait être donné, vainquit les dernières hésitations. » (MONTARGIS.)

« L'instruction morale, dépouillée de son caractère religieux confessionnel, n'a été donnée au début qu'avec réserve, timidité et intermittence. On était censé l'enseigner, mais en réalité on l'escamotait souvent de crainte de s'aliéner la sympathie des familles, et aussi parce qu'on ne se faisait pas une idée suffisamment exacte de l'importance capitale de ce nouvel enseignement. »

(SILLÉ-LE-GUILLAUME.)

III

Il est évident que la possibilité et l'utilité de l'enseignement de la morale dans les écoles primaires ne seront bien démontrées et ne s'imposeront à l'esprit de tous que lorsqu'on sera parfaitement au clair sur la méthode qu'il convient d'employer. Question capitale que cette question de la méthode!

Et, tout d'abord, combien d'heures faut-il lui consacrer par semaine?

« L'emploi du temps indiquait quatre leçons de morale d'une heure par semaine. C'est trop, parce que cet enseignement se trouve mis ainsi sur le même plan que les autres matières du programme, que le maître est amené plutôt à faire des leçons sur la morale qu'à donner des leçons de morale. C'est trop, parce que cet enseignement est exposé à tomber dans les redites et la monotonie, à devenir superficiel et en quelque sorte évasif, le maître, la leçon une fois faite, pouvant être tenté de se tenir quitte

vis-à-vis de la morale. Ce n'est pas assez, parce que ce qui importe surtout à l'école primaire, c'est l'éducation morale, que cette œuvre est une œuvre de tous les jours, de toutes les heures, que tout y doit concourir. Une leçon par semaine serait suffisante. Tous les traits épars de la vie morale de l'école seraient, au jour dit, réunis en un faisceau et comme éclairés d'une lumière concentrée. L'enfant pourrait ainsi mieux s'habituer à faire des retours sur lui-même, à se ressaisir dans son passé d'hier, à prendre possession de sa conscience. Les leçons du maître deviendraient plus substantielles, plus vivantes; moins fréquentes, elles frapperaient davantage. » (Mende.)

« C'est à la réduction à deux du nombre des leçons que nous n'hésitons pas à attribuer, en partie, la supériorité des leçons que nous avons entendues. » (Avesnes.)

Mais que faut-il entendre par « leçons de morale »? Presque tous les rapporteurs constatent que les leçons théoriques de morale sont absolument et justement bannies du cours inférieur et du cours moyen de nos écoles, et même abandonnées, en grande partie, dans le cours supérieur, là où ce cours existe. Et nous croyons que c'est l'expérience et la sagesse même qui ont souverainement prononcé. A quoi, je vous le demande, peut bien servir une leçon sur « la liberté morale » ou sur « la majesté paternelle? »

« Les leçons dogmatiques de morale ne sont pas encore données et comprises partout comme elles doivent l'être; nombre de maîtres peu familiarisés avec le vocabulaire philosophique et sans aucune habitude des analyses psychologiques ne dominent pas suffisamment leur enseignement; ils ne savent pas toujours faire entrer l'enfant dans l'inten-

tion même de la loi qui dicte sa condition, ni coordonner les notions de morale générale, de manière à fixer les idées, à dégager clairement les motifs des actes, et à rendre lumineuses et frappantes les raisons qui fondent le respect et le sentiment du devoir. Dans ces conditions, l'enseignement de la morale est sec et monotone; il fait plus appel à la mémoire qu'aux sentiments et au jugement. »

(Melun.)

« Cet enseignement repose non sur des doctrines plus ou moins abstraites, mais sur les faits de la vie réelle. On a rattaché l'idée du devoir non aux théories savantes de la philosophie, mais à cette intuition intime que chacun porte en soi, à cette lumière intérieure qui n'a besoin que d'être quelque peu excitée pour éclairer toute la conscience. La conséquence qui découle de cette remarque, c'est que l'enseignement moral ne saurait être donné par les procédés ordinaires de la pédagogie. Il échappe, pour ainsi dire, à toute méthode, surtout dans les petites classes. Il n'exige de la part du maître qu'un peu de tact, le respect de lui-même et un grand amour des enfants. »

(Hazebrouck.)

Dans cet ordre d'idées, il reste encore beaucoup à faire pour ramener les esprits à la simplicité. Il ne faut à aucun prix permettre à la routine d'élire domicile dans ce nouveau domaine.

« Là où se donnent des leçons théoriques, elles ne sont, la plupart du temps, que la reproduction inintelligente d'un texte de manuel. S'adressant presque exclusivement à la mémoire, elles la surchargent sans l'enrichir, n'excitant

pas suffisamment l'intelligence, ne fortifiant pas assez le jugement, ne disant rien au cœur. » (MELUN.)

« Peut-être fait-on encore une part trop grande à l'enseignement didactique, aux leçons suivies. Si l'on n'était lié par un programme à parcourir, on pourrait sans inconvénient supprimer tout ce qui sent la leçon, pour ne plus admettre que des lectures ou des entretiens sur des faits que l'enfant est à même de juger et de connaître lui-même. »

(ANGERS.)

Un autre inconvénient est sagement signalé.

« La leçon de morale telle qu'elle est donnée s'adresse trop à la masse; on néglige chaque élève en particulier avec ses dispositions propres et son caractère individuel. L'extrême vivacité de son âge le pousse à chaque instant à trahir au dehors ses penchants les plus intimes, fournissant ainsi des révélations précieuses sur sa vraie nature morale. »

(CALAIS.)

D'autre part « les maîtres qui ont réellement organisé des cours de morale, trouvent les leçons difficiles à préparer et délicates à faire; mais ils les aiment, parce qu'ils reconnaissent que c'est surtout par le cours de morale qu'ils complètent leur œuvre, tiennent les élèves et les disciplinent. » (COMMERCY.)

IV

Faut-il ou ne faut-il pas mettre des manuels à la base des leçons de morale?

« La grande part faite au livre s'explique et se justifie par les scrupules des instituteurs. Les plus intelligents ont

senti, les premiers, leur insuffisance; ils ont compris que l'aide du livre, pour eux-mêmes et pour leurs élèves, leur permettait de donner un enseignement bien proportionné, sans défaillances et sans lacunes. » (PONT-AUDEMER.)

« Ceux qui se privent de manuels réussissent moins : les leçons orales sont presque toutes médiocres et insignifiantes. C'est que cette méthode exige une préparation minutieuse et longue, à laquelle bien peu ont le courage de s'astreindre quotidiennement; quant à ceux qui comptent sur l'inspiration du moment et qui improvisent, ils ne savent guère qu'énoncer des maximes générales; ils se répètent; leurs commentaires sont vagues et embarrassés. »

(BREST.)

« Des manuels, excellents d'ailleurs, ont été publiés. Les instituteurs les ont lus; en quoi ils ont bien fait. Mais par là ils ont pris trop vite cette opinion que la morale n'est pas plus difficile à enseigner que la géographie et l'arithmétique. Je crains que beaucoup n'aient pu se pénétrer de l'importance qu'il convient d'attribuer à cette partie des études. » (MENDE.)

Et puis, entre tant de manuels, comment faire un choix?

« Beaucoup d'instituteurs prennent un manuel au hasard, dans le tas. S'ils montrent une préférence, c'est pour le livre à subdivisions très marquées, qui numérote les préceptes, imprime en gros romain le mot exprimant l'idée principale de chaque paragraphe, divise chaque page en deux parties séparées par un trait horizontal, celle d'en haut en caractères moyens pour la morale abstraite, celle d'en bas en caractères plus petits pour la morale en action, en faits divers édifiants, et qui à la fin des cha-

des outils mis entre les mains de gens qui ne savaient pas s'en servir. » (PONT-L'ÉVÊQUE.)

« La lecture ou le commentaire du manuel gâte souvent le texte, et le but n'est pas atteint. C'est surtout dans l'œuvre de l'éducation morale que l'instituteur doit se passer du livre. Qu'il ait chez lui tous les manuels, tous les traités de morale familière qu'il lui plaira, c'est fort bien. Il les méditera, s'en pénétrera et, l'heure de la classe venue, se laissera bonnement aller à l'inspiration de son cœur et tâchera de toucher le cœur de son jeune auditoire. »

(TOURS.)

« L'idéal de cet enseignement, disait M. Jules Ferry, serait qu'il fût donné par le maître et sans livres... mais l'instituteur de village ne peut pas se priver d'un appui [1]. Il doit avoir pleine liberté de se servir du manuel pour lui-même, de lui emprunter son plan, ses divisions, ses définitions, ses exemples, mais il est inutile qu'il le mette entre les mains des élèves, même dans les cours moyen et supérieur, de peur que les enfants, qui ont à préparer dans un livre la leçon de morale, n'y attachent que la valeur qu'ils attribuent aux leçons de grammaire ou de calcul. »

V

Qu'il soit nécessaire, dans l'éducation morale de l'école, de faire une large part aux lectures, aux récits, aux exemples empruntés soit à l'histoire, soit à la vie quotidienne, et particulièrement à la vie scolaire, cela ne peut faire de

[1] Discours prononcé au Congrès pédagogique de 1883.

doute pour personne, et cela est pratiqué dans toutes les écoles sans exception aucune.

« Les lectures commentées me paraissent avoir une telle supériorité que c'est principalement grâce à elles que, pendant les quatre ou cinq dernières années, bien des écoles du pays basque ont contracté l'amour du livre, le goût des saines lectures qui ne les quittera plus, il y a lieu de l'espérer, et qui les portera, malgré toutes les sollicitations contraires, à achever, en la consolidant, l'œuvre si imparfaitement ébauchée à l'école primaire. » (Mauléon.)

« La manière de lire, autant que les explications dont est accompagnée la lecture, fait pénétrer l'enseignement de la morale dans l'esprit et le cœur des élèves. Ils ne peuvent résister à une lecture faite avec âme et conviction et avec l'intonation et les gestes convenables. Ils comprennent à la fois par les yeux, par l'imagination, par l'esprit et par le cœur. Ils s'enthousiasment facilement, et ils ont l'esprit très docile. Ils sont si aisés à captiver qu'ils se laissent ravir même par un faux accent de conviction. Le maître profite de cette bonne foi de l'enfance pour lui inculquer des sentiments nobles et élevés et pour plier sa volonté au bien. » (Prades.)

Malheureusement, les lectures ne sont pas partout bien faites, et les commentaires souvent dégénèrent en simples questions sur la grammaire ou la géographie.

« Les récits agissent plus vivement sur les élèves, à condition qu'ils soient en rapport avec leur instruction et ne soient pas trop enfantins. » (Corbeil.)

« Le maître lit le récit de son mieux; il s'identifie avec l'auteur dont il s'évertue à traduire les sentiments avec un

accent de sincérité qui touche et convainc. S'il se garde d'être terne, banal, il évite avec le même soin de verser dans la déclamation ou l'afféterie. Un commentaire sobre et concluant suit la lecture; ce commentaire devient la substance d'un résumé succinct que les élèves transcrivent sur leurs cahiers. » (Saint-Quentin.)

« Les enfants sont toujours enthousiasmés au récit d'une action noble et généreuse, et à leurs yeux on voit le désir qu'ils auraient d'être le héros de l'aventure. »

(Angers.)

« Parfois, à l'aide d'un récit, le maître remue jusqu'aux entrailles un auditoire qui ne manifeste pas volontiers son émotion, mais qui la laisse malgré lui se trahir sur son visage et dans son regard. Le professeur se félicite alors. La vérité morale qu'il a enseignée s'est emparée de l'âme des élèves par l'intelligence et par le cœur. L'émotion couronne et parachève ce que l'enseignement rationnel avait commencé. » (Vesoul.)

L'enseignement moral devra de plus en plus tendre à revêtir une forme concrète.

« Il faut que toujours le précepte soit tiré de l'exemple. Que toutes ces banalités qu'on donne comme commentaire, que ces raisonnements à faire pitié disparaissent une fois pour toutes de notre enseignement moral. »

(Limoges.)

Il ne faut pas que le précepte fasse passer le conte après lui, « car le conte, ainsi placé à la queue d'une abstraction, fait l'effet le plus piteux du monde. On sent trop qu'il est

chargé d'un service, qu'il est le domestique d'une thèse. Il ennuie. » (CHAMBÉRY.)

« La tendance à vouloir *professer* est presque générale chez nos jeunes maîtres; ils parlent trop; ils se lancent dans des théories que les enfants ne peuvent ni suivre ni comprendre. La seule méthode que nous puissions utilement employer consiste à mettre sous les yeux de nos élèves les beaux exemples dont sont remplis les livres classiques, puis à dégager un enseignement moral d'un récit simple exposé au moyen d'interrogations bien conduites. »

(SAINT-ÉTIENNE.)

« Quant aux exemples empruntés à la vie quotidienne, peu de maîtres savent y recourir : on ne songe pas assez souvent à mettre l'enfant en présence des faits, à faire appel à son intelligence et à son cœur. » (CHÂLONS.)

« Les institutrices excellent à profiter des divers incidents de l'école et des récréations. Les instituteurs, au lieu d'observer, inventent des faits parfois invraisemblables. »

(BLOIS.)

« Les récits et les humbles incidents de la vie scolaire se prêtent mieux pour captiver l'attention des élèves que les généralités et les conseils vagues qui touchent peu l'enfance; ils sont facilement accessibles à l'intelligence, permettent de provoquer l'émotion, et de fixer ensuite l'idée par une maxime qui se grave dans le cœur. »

(SAINTE-MENEHOULD.)

« Il faut beaucoup de connaissances, d'expérience, de maturité pour être simple, familier, persuasif quand on

parle morale aux enfants. Les instituteurs ont une tendance à user de grands mots, à abuser des abstractions, des formules, des généralités peu à la portée des enfants : on croirait déroger en contant des anecdotes, en prenant les exemples dans la vie quotidienne, surtout dans la vie de l'école. Je les mets en garde contre ces défauts; je les invite à quitter ce ton guindé, monotone, à ne pas aller chercher si loin leurs exemples, à regarder ce qui se passe autour d'eux. » (Poitiers.)

« Les exemples ne manquent pas pour faire pénétrer l'enseignement de la morale dans le cœur et l'intelligence des élèves : un élève qui a perdu son panier de provisions, un grand qui a battu un petit, un propos grossier ou malséant qu'on aura relevé, un vieillard rencontré sur la route, un voleur conduit par les gendarmes, un élève qui aura dérobé des fruits; l'hiver, le travail, l'épargne, l'aumône, etc. » (Gaillac.)

Les actes de charité abondent dans les campagnes; au bord de la mer, ce sont les exemples d'héroïsme; on lira la lettre d'un soldat ou d'un marin qui, dans les parages lointains, se dévoue au service de la patrie. Les rapports annuels sur les prix Monthyon sont une mine inépuisable de traits sublimes dans leur simplicité. On doit résolument les préférer aux récits plus ou moins imaginaires que l'on trouve dans certains manuels, dans celui de Laloi par exemple, dont ils paraissent quelque peu avoir fait la fortune.

« La leçon, sous cette forme, offre plus d'attraits et captive l'attention des enfants. Ceux-ci ne manquent pas de transmettre le soir à leurs parents les bonnes impressions

qu'ils ont reçues le jour à l'école. C'est ainsi que l'enfant remplit, sans s'en douter, le rôle de moralisateur au sein de la famille, et que l'instituteur contribue à un progrès rapide de la moralité publique. » (LAVAUR.)

On peut alors, à la suite de ces ensemencements par le récit et l'exemple, mais alors seulement, dégager le précepte, et, pour les petits, l'inscrire au tableau noir, le faire apprendre par cœur même, si l'on veut.

« Il faudrait incruster dans l'esprit de l'élève les principales règles de la morale, un certain nombre de maximes simples formulant et résumant nos devoirs. Ces maximes, je voudrais les voir gravées sur les murs de l'école. »

(TARBES.)

« Pour qui connaît l'immense pouvoir des mots et des formules toutes faites, il ne saurait y avoir de doute sur l'efficacité de ce psittacisme et de ces répétitions fréquentes des mêmes maximes morales formulées dans les mêmes termes; elles s'enfoncent comme les clous de l'expérience dans la tête et dans le cœur de nos enfants. Si ceux-ci ne résistent pas toujours au souffle des passions, la comparaison entre leurs actes et ces maximes s'imposera inévitablement à leur conscience et garantit le retour vers l'observation de la loi morale. » (FOIX.)

En résumé, la forme que l'on doit préférer pour l'enseignement de la morale est celle de l'entretien familier qui, tour à tour, se sert de la lecture, du récit, de l'exemple, du précepte, et en tire le suc moral qu'ils renferment.

« Il n'y a qu'un moyen d'intéresser constamment les enfants, c'est de butiner un peu partout et d'extraire la subs-

tance des meilleurs ouvrages, afin de donner satisfaction à leurs besoins de nouveau et de variété. » (Loudun.)

« Nul enseignement n'a plus besoin de la parole du maître pour intéresser, toucher, convaincre. Le livre ne vient qu'en deuxième ligne. » (Beauvais.)

« L'idéal serait d'amener tous les maîtres à bien conduire ces entretiens familiers où ils feraient d'autant mieux parler leurs convictions qu'ils n'auraient pas l'air de les puiser dans un livre. » (Brest.)

« Dans ces causeries familières l'enfant se laisse gagner et se montre généralement tel qu'il est, avec ses qualités charmantes et ses défauts naissants. C'est le moment des aveux, des confidences, des questions naïves, le moment où son cœur s'ouvre à l'affection et où son âme épanouie reçoit les impressions les plus durables. »

(Tarbes.)

C'est dans ces entretiens familiers que l'on peut le mieux « donner un enseignement dégagé des questions inutiles ou délicates et qui portent sur les points offrant un intérêt particulier : rendre cet ensemble familier sans l'abaisser, faire appel à l'initiative des enfants, ne pas exiger d'eux un simple effort de mémoire, mais faire naître dans leur âme par la maxime qui leur est présentée quelque chose d'intime et de vivant; exercer leur conscience morale en les invitant à formuler un jugement sur un incident scolaire ou autre. » (Beaume-les-Dames.)

C'est bien là l'idéal qu'avait sous ses yeux l'auteur anonyme d'une charmante page pleine de sens et de cœur, in-

sérée dans la *Revue pédagogique*[1]. Il voudrait que le premier quart d'heure de chaque journée fût consacré à l'enseignement moral, « auquel le maître prendrait autant de plaisir que les enfants et en recueillerait autant de profit, qui servirait à former, toutes classes réunies, l'âme commune de l'école, dans ce premier et doux moment de la matinée, à la faveur d'un chant et de quelques graves paroles, sérieux, insinuant et libre de tout appareil didactique, employant tour à tour la lecture d'un beau morceau, d'un récit emprunté à un journal, la méditation d'une sentence, d'une pensée morale en vers ou en prose, brève et pleine, sans ordre méthodique, mais composant un climat moral, fixant les impressions fugitives et les habitudes indécises, étant un *sursum corda* pour tout le jour. »

« Un premier point est arrêté dans mon esprit, dit le même auteur : j'enseignerais la morale à part, à un certain moment, au lieu de me borner à la répandre dans toutes les parties de l'instruction, où elle se volatiliserait à force d'y être diffuse. Mais je l'enseignerais de façon à la mettre hors pair, à la distinguer des autres études, à lui assigner une visible présidence sur tout le reste; à lui gagner la révérence et l'affection; à la présenter sous des traits graves et sereins; bref, à en faire l'inspiration supérieure de l'école. »

« On a fait, rappelait le promoteur même de la loi de 1882, à l'enseignement moral une place d'honneur. On a dit au maître : L'enseignement moral, ce n'est pas un enseignement didactique, cela ne se fait pas en 30 leçons ni en 40; cela se fait toujours, cela doit se mêler à tout l'en-

[1] Tome II, p. 385.

IMPRIMERIE NATIONALE.

seignement, à tous les entretiens du maître avec l'élève; c'est une leçon qui doit à tout instant sortir du cœur du maître pour passer dans le cœur de l'élève. Ce n'est pas un procédé, ce n'est pas un cahier ou un livre, c'est un ensemble de moyens ayant pour but de créer dans l'école une atmosphère morale élevée, une atmosphère saine et fortifiante [1]. »

Et l'on voit bien que ceux qui sont chargés de surveiller l'application de la loi se sont étroitement inspirés des principes sur lesquels elle repose. « Que l'instituteur se convainque que son premier devoir est d'affermir la conscience, de former le caractère de l'enfant. S'il a l'air de faire une leçon comme les autres, de suivre un programme sans attacher beaucoup d'importance au résultat, son action est nulle. Il faut que les enfants sentent sous la parole du maître l'ardeur de la conviction, le désir passionné de faire aimer et pratiquer le bien. » (Tours.)

« L'éducation morale ne s'enseigne pas, elle s'inspire, je dirais presque elle se respire. Elle se mêle à toute l'instruction : lecture, récitation, dictée, histoire, problèmes d'arithmétique mêmes, sans jamais rien usurper sur la leçon principale. Et pour cela, il n'est point nécessaire de moraliser toujours : la morale annoncée risque d'être perdue. Elle se cache, au contraire, et s'absorbe sans qu'on y prenne garde, comme ces principes nutritifs qui se dissimulent sous l'infinie variété des aliments et que l'homme s'assimile sans s'en douter et même sans les connaître, bien que le savant sache les retrouver partout [2]. »

(Argelès.)

[1] Discours de J. Ferry au Congrès pédagogique de 1883.

[2] Voir Marion : *L'enseignement de la morale à l'école primaire et dans*

VI

« On désirerait savoir, disait le questionnaire officiel, quelles sont la nature et la valeur des résultats que vous constatez; si les maîtres donnent avec plaisir cet enseignement, si les élèves le reçoivent avec profit, s'il est bien accueilli des parents et secondé par leurs efforts; si quelque progrès moral appréciable en est déjà résulté. »

Les réponses à ces questions sont naturellement très différentes. Il y en a de pessimistes et d'optimistes, souvent dans le même département et jusque dans la même circonscription, suivant les expériences personnelles et le tempérament propre de chaque rapporteur. Toutes ces réponses s'accordent toutefois dans le sentiment que l'application de la loi de 1882 est trop récente pour que l'on puisse sérieusement en constater les fruits. Sur le terrain de la pédagogie, moins que sur tout autre, il convient de s'attendre à des moissons précoces; il faut se défier de celles qui sont hâtives.

La note qui domine — et elle décèle la sincérité des rapporteurs — est celle, non pas certes du découragement, mais de l'insuffisance des forces en présence de la grandeur de la tâche. Ici surtout, il est nécessaire de multiplier les citations.

« Cette partie de nos programmes ne plaît beaucoup ni

les écoles normales (Revue pédagogique, 1882, I, p. 1 et suiv.); *L'enseignement de la morale à l'école primaire. Note d'inspection* par E. B. (Revue pédagogique, 1884, V, p. 146 et suiv.); Ch Sauvage : *Conférence sur l'enseignement de la morale dans l'école primaire* (Revue pédagogique, 1887, XI, p. 107 et suiv.).

aux maîtres, ni aux élèves. Nos instituteurs ne sont pas tous en état de donner à cet enseignement une forme attrayante; ils se renferment trop dans des abstractions qui ne sont pas du goût des enfants. Nous sommes dans une période de transition : la leçon apprise par cœur disparaît, et les procédés plus conformes à la nature des intelligences auxquelles on s'adresse ne sont pas encore communément en usage... L'œuvre est si complexe, les conditions à remplir si nombreuses qu'il serait bien difficile d'indiquer du premier coup la meilleure méthode, celle à laquelle on doive s'arrêter. » (Puget-Théniers.)

« Dans 60 écoles pour 100 de ma circonscription, l'éducation morale est presque nulle. La leçon dure généralement de 3 à 5 minutes. C'est toujours de la morale utilitaire, bien rarement une morale élevée. Tous ont certainement horreur de tout ce qui est bas et vil, mais je n'oserais affirmer que le beau, que tout ce qui est noble et généreux les émeut beaucoup. Il faut pourtant enlever à ces futurs instituteurs l'écorce grossière qui les enveloppe et les empêche de sentir. » (Angoulême.)

« L'enseignement de la morale n'existe pas dans les écoles de ma circonscription. J'ai entendu une institutrice adjointe disserter sur la distinction de l'âme et du corps en face de bambins de sept à huit ans, à la suite d'une lecture. Ou bien la leçon a lieu à la fin ou au milieu d'une classe et affecte la même forme que la leçon d'arithmétique ou de géographie. » (Limoges.)

« Sur les 160 écoles publiques de ma circonscription, il y en a une quinzaine environ où l'instituteur fait lui-même la leçon, une soixantaine où cette leçon consiste en lectures,

en récits assez convenablement expliqués et commentés. Dans les autres écoles, l'instruction morale est médiocre ou nulle. » (CLAMECY.)

« L'enseignement de la morale n'est ni compris, ni donné dans les écoles de ma circonscription. Les capacités et surtout la conviction manquent au plus grand nombre des maîtres. Dans les trois quarts des écoles, c'est à peine si, par hasard, le maître saisit l'occasion d'une lecture ou d'un fait pour adresser des recommandations à ses élèves; les prescriptions et les conseils de tout genre relativement à l'enseignement de la morale sont lettre morte. »

(COSNE.)

« Les leçons ressemblent trop aux leçons ordinaires; on n'y remarque point cet accent de conviction et de sincérité qui convient à l'enseignement des vérités morales. »

(SEDAN.)

« L'éventualité de remontrances motivées de la part de l'inspecteur paraît seule déterminer des leçons intermittentes, sans effet appréciable sur les enfants. On s'inspire des manuels. Quand les élèves sont eux-mêmes pourvus du livre, ce qui est le cas exceptionnel, ils en lisent et en relisent, parfois jusqu'à satiété, les chapitres successifs. A ce compte, ils finissent de force par posséder la lettre des leçons. C'est trop et trop peu. » (TOUL.)

« L'enseignement porte surtout sur les vertus secondaires et peu de place y est donnée aux grandes vertus. L'enseignement tombe volontiers dans les côtés mesquins et confine parfois à la civilité puérile et honnête. Nous ne traitons pas assez les enfants en hommes, comme le voulait

Mme de Staël, que nous ferions peut-être bien de suivre un peu plus en pédagogie, au lieu de nous féminiser et de nous puériliser avec Mme de Maintenon. » (Sens.)

« Dans l'ensemble, cet enseignement est assez mal donné et les résultats sont à peu près insignifiants. »

(Guéret.)

« Les leçons sont généralement de pâles contrefaçons de prônes de curés de campagne : c'est ou grotesque, déclamatoire et creux ou banal, vague et embarrassé. »

(Lons-le-Saunier.)

« La morale s'enseigne comme on enseignait autrefois le catéchisme par demandes et par réponses. Aussi de cet enseignement par oui et par non, il ne reste rien. La mémoire n'est pas fournie de ces règles courtes, précises, qui servent toujours de guide pour la conduite, qui reviennent à propos pour déterminer une volonté hésitante; l'esprit n'a pas saisi la raison du devoir, le cœur ne s'est pas ouvert pour l'aimer. » (Saint-Valéry-en-Caux.)

« Le personnel enseignant, trop peu enclin aux nouveautés et se défiant de sa propre initiative, s'en tient à la besogne toute faite, c'est-à-dire à la lecture des divers manuels. » (Beauvais.)

« L'instruction morale n'est pas toujours donnée avec plaisir et entrain. Les instituteurs peu préparés en sentent la difficulté; ils ne dominent pas la matière de leur leçon, ils ne peuvent constater facilement les résultats de leurs efforts. Et cependant les enfants y prendraient plaisir. »

(Ribérac.)

« Il me semble bien, pour émettre en toute franchise une appréciation générale et moyenne, que les enfants n'emportent pas de l'école ni une connaissance approfondie, bien nette et bien coordonnée, des devoirs qui les attendent, ni même, au sens exact du mot, une volonté forte et disposée au bien. Du moins ont-ils acquis quelques bonnes habitudes, atténué quelques défauts et conservé un certain nombre de souvenirs, peut-être un peu confus, qui les rappellent cependant à l'occasion à l'observation d'un devoir et leur feront sentir davantage leur responsabilité. »

(Gex.)

« Les tâtonnements et les insuffisances que relève l'inspection ne doivent pas inspirer un excès de pessimisme. L'instruction primaire est toujours lente en ses évolutions. Il est juste de lui faire patiemment crédit. Peu à peu la morale aura dans nos écoles, sinon toute la fortune qu'elle mérite, du moins un rôle très honorable. »

(Orléans.)

« Le nouvel enseignement, s'il n'a point encore la place d'honneur qui lui revient, est définitivement entré dans les mœurs scolaires. L'œuvre est fondée, il n'y a plus qu'à l'améliorer. Et pour qui connaît notre coin de France, ce premier résultat n'est pas aussi mince qu'il le paraît au premier abord. » (Dax.)

Voilà la note générale. Nous avouons qu'elle n'est pas pour nous déplaire. En telle matière, ce qu'il faut redouter par-dessus tout, c'est la complaisance satisfaite, l'admiration niaise. Le mécontentement est la source du progrès. On voit la difficulté de la tâche, l'insuffisance des efforts,

la maigreur des résultats : c'est déjà beaucoup, c'est presque tout, quand on a la volonté de chercher le remède.

VII

Mais il nous faut préciser. Parlons donc tout d'abord des maîtres. Ce qui manque à quelques-uns, c'est la conviction; à beaucoup, la préparation, la culture nécessaire; à presque tous, le savoir faire, l'exercice, la patience qu'exige un enseignement dont on n'aperçoit pas immédiatement les résultats. Mais tous se sentent honorés et grandis par cette mission d'éducateurs que la loi de 1832 leur confie ou du moins met davantage en relief.

« La conviction chaleureuse, cette foi qui transporte les âmes, plus sûrement que l'autre ne transporte les montagnes, fait trop souvent défaut à nos maîtres. »

(Dax.)

« Les maîtres parlent sans conviction; les trois quarts n'étant pas élèves de l'école normale n'ont jamais fait d'études sérieuses et ignorent complètement les questions d'éducation. » (Boussac.)

« Je voudrais croire que la conviction des maîtres est toujours bien sincère et leur enthousiasme bien réel. Mais c'est là, semble-t-il, un idéal dont nous sommes loin. Je n'ai pas à rechercher les motifs qui tiennent à nos mœurs et à notre état social. Je crois les résumer assez exactement en disant que l'instituteur, en tant que fonctionnaire, n'est pas assez habitué à voir traiter les hommes selon leurs mérites et qu'il connaît, dans le milieu qui lui est familier, trop d'exemples de succès dus à l'intrigue plus ou moins

avouée, pour que sa foi dans le devoir n'en reçoive pas quelque atteinte. » (Auxerre.)

« Peut-être, sauf d'honorables exceptions, ne trouve-t-on pas dans le personnel l'ardeur, l'enthousiasme qu'il faudrait pour que l'enseignement de la morale exerçât une influence décisive sur l'avenir des enfants. La foi paraît manquer. On semble craindre que toutes ces maximes, toutes ces exhortations, tous ces beaux exemples n'aient pas une assez forte prise sur le tempérament de l'école et ne résiste pas aux entraînements de la jeunesse et à l'égoïsme de l'âge mûr. Toutefois cet enseignement semble d'abord avoir exercé une heureuse influence sur ceux qui le donnent, au point de vue du zèle et des moyens disciplinaires qu'ils emploient. Plus que par le passé, les maîtres s'adressent à la raison et aux sentiments de l'enfant; ils ont moins recours aux punitions; ils respectent davantage la dignité de l'écolier et s'en font mieux obéir. » (La Châtre.)

« Les maîtres ne donnent pas l'enseignement de la morale avec plaisir, parce que la leçon a besoin d'être préparée avec beaucoup de soin, parce que l'enfant, que les abstractions de la morale intéressent peu, n'écoute que d'un air distrait, parce que les progrès sont très lents. » (Vendôme.)

« Comment donner cet enseignement avec plaisir, si une culture littéraire étendue ne permet pas de le varier, de l'illustrer? Or, cette culture manque à la plupart de nos maîtres; on ne saurait s'en étonner ni le leur reprocher, on ne peut que le regretter. N'est-ce pas assez qu'ils enseignent avec conviction? » (Mende.)

« Beaucoup de maîtres s'essayent au cours méthodique, mais peu y réussissent. Quelques-uns, au prix d'une laborieuse préparation, arrivent à quelques résultats, mais la plupart n'aboutissent qu'à une sorte de prédication qui fatigue bientôt l'attention et la bonne volonté des élèves et finit par rebuter le maître lui-même. » (Semur.)

« La préparation hâtive de leurs leçons exposent les maîtres à des maladresses dont leur autorité a à souffrir. Car le bon sens des enfants ne manque pas d'être choqué de tout ce qui n'est pas naturel ou justifié. Ils ont à cet égard plus de tact et de sagacité qu'on ne croit généralement. » (Autun.)

« Pour être maître de son auditoire, fût-il le plus infime d'une école primaire, il faut être maître de son sujet et maître de soi-même. Or, nos meilleurs instituteurs sont presque toujours trop haut ou trop bas, dans les nuages ou dans le terre à terre. » (Orléans.)

« On ne peut reprocher à nos maîtres d'apporter trop d'ambition dans la façon dont ils donnent l'enseignement de la morale. Il est manifeste qu'ils poursuivent avant tout un but pratique, qu'ils croient avoir assez fait en dirigeant les enfants vers une conduite régulière et sensée. Qu'ils s'en doutent ou non, c'est Franklin qui est leur maître de morale. Il n'est pas interdit qu'ils aient un jour des tendances plus élevées, mais dès à présent on doit être satisfait de voir qu'ils apportent dans l'enseignement de la morale avant tout la droiture de sens. » (Mende.)

« Les maîtres se comptent qui donnent un enseignement personnel. Au commencement, ils dissertaient presque tous

à tort et à travers non sans abus de termes sonores et de belles phrases. Aujourd'hui, grâce à l'habitude, leur manière est assez logique et substantielle, leur parole trouve la précision convenable, et ils ont, quand il le faut, l'accent ému d'une conscience honnête. » (Orléans.)

« Les maîtres donnent cet enseignement avec bon vouloir et un désir de bien faire qui, malheureusement, chez quelques-uns, ne parvient pas toujours à cacher leur inexpérience sur la matière. Plusieurs vont un peu à la dérive, sans plan bien arrêté, sans assises suffisamment établies. Ils sentent et savent ce qu'ils doivent dire, mais le disent mal ou ne le disent pas. Plus d'un hésite à formuler un principe, à donner fermement une opinion. Le livre est trop leur ancre de salut. » (Beaume-les-Dames.)

« Beaucoup de maîtres s'intéressent assez à cet enseignement, et lorsque la leçon est à peu près convenablement faite, les élèves y prennent plaisir et en tirent profit. » (Paimboeuf.)

« La majorité des maîtres donnera maintenant avec plaisir cet enseignement, et les enfants, pris dans l'ensemble, ne le reçoivent pas sans profit. » (Nantes.)

« Sans crainte d'être taxé d'optimisme, nous pouvons affirmer maintenant que cet enseignement est en grande faveur auprès de nos maîtres et qu'il a conquis droit de cité dans les écoles. » (Douai.)

« Les maîtres commencent à prendre un goût réel à cet enseignement; ils s'y intéressent, se livrent à un travail sérieux de préparation, font de nombreuses recherches pour

avoir toujours quelque lecture à faire; cela les force à lire eux-mêmes, et ce n'est pas le résultat le moins heureux. »

(NARBONNE.)

« L'introduction de la morale a donné aux maîtres une plus haute idée de leur mission et éveillé dans l'esprit des élèves l'idée de la responsabilité et du devoir... Si le personnel enseignant n'est pas encore en possession d'une méthode sûre, il a le désir de la trouver, car il a compris que l'éducation morale n'est pas seulement le fruit du milieu, de l'exemple, des conseils donnés, mais qu'elle doit être l'objet d'un cours régulier et méthodique. »

(CHÂLONS.)

« Les maîtres sentent que cette éducation morale est bien la partie essentielle de leur tâche; ils s'y dévouent sans réserve, y mettent le meilleur d'eux-mêmes. Ils sont fiers du très grand honneur que leur fait le pays en comptant sur eux pour former des honnêtes gens. Et c'est pourquoi, tout en n'ignorant aucune des difficultés d'un enseignement qui jusque-là n'avait pas eu dans l'école sa place marquée, tous en ont accepté avec joie les graves responsabilités. »

(MORTAIN.)

« La moralité des maîtres a augmenté; ils remplissent mieux leurs devoirs d'état; ils sont moins obséquieux, plus ouverts, plus tolérants; l'esprit de confraternité s'est développé. » (VALENCIENNES.)

« Le nombre des maîtres qui donnent cet enseignement avec fruit augmente tous les jours. Persuadés eux-mêmes que, par leurs exemples, ils agissent sur les enfants encore

mieux que par leurs leçons, les instituteurs se surveillent davantage dans leur tenue, leur langage ou leur conduite. »
(CASTELSARRASIN.)

« Les instituteurs donnent l'enseignement de la morale avec plaisir, avec conviction; ils savent qu'ils font œuvre patriotique en se consacrant avec tout le dévouement dont ils sont capables à l'éducation morale des populations et des enfants; ils préparent ainsi des générations fortes pour le bien, susceptibles d'être généreuses et patriotiques, des générations à l'abri des affolements et des défaillances si funestes en temps d'épreuve. » (LA RÉOLE.)

L'opinion des rapporteurs est très différente sur la valeur respective des vieux maîtres et des jeunes, en ce qui concerne l'enseignement de la morale, et cela n'a rien d'étonnant. L'ennemi des premiers est la routine, mais ils ont l'expérience et l'autorité que donne l'âge; si les seconds pèchent souvent par un excès de confiance et de dogmatisme, ils ont eu l'immense avantage d'avoir été formés, pour le nouvel enseignement, dans les écoles normales.

« Les maîtres âgés se plient difficilement aux exigences des programmes et donnent les leçons de morale sans enthousiasme, j'allais dire sans conviction. Les jeunes maîtres tombent parfois dans le défaut contraire. Ils donnent plutôt l'instruction que l'éducation. » (CORBEIL.)

« Les vieux maîtres sont excellents; les jeunes, qui savent mieux, exercent une action moindre. » (LA FLÈCHE.)

« Les anciens instituteurs ne sont pas préparés à donner cet enseignement; très peu ont eu assez d'intelligence et de volonté pour se refaire un cours à eux-mêmes et l'enseigner méthodiquement. » (VESOUL.)

« Les jeunes maîtres ont peine à trouver le juste milieu. S'ils cherchent à être simples avec les petits, ils ne trouvent que des lieux communs ou des trivialités; s'ils parlent aux plus grands, ils ont facilement l'air de faire un sermon. »

(Narbonne.)

La grande majorité des rapports constate que l'enseignement de la morale est mieux donné par les institutrices que par les instituteurs. On trouve bien, çà et là, une note discordante.

« Dans les écoles de filles, le personnel est de moindre valeur. L'enseignement moral par de jeunes maîtresses ou par des maîtresses congréganistes est donné sans autorité et sans profit; elles confondent l'enseignement moral et l'enseignement civique et ne croient pas que la morale puisse être enseignée par d'autres que le curé. »

(La Flèche.)

Mais, en général, il n'y a rien que de fort naturel à trouver les femmes meilleures éducatrices que les hommes. Nous sommes persuadé que toutes les classes inférieures de nos écoles primaires, même celles des garçons, gagneraient à être dirigées par des institutrices.

« Les institutrices comprennent et pratiquent mieux l'éducation morale que les instituteurs, qui négligent le cœur quand ils ne l'endurcissent pas par une discipline trop sévère. » (Brioude.)

« Presque toutes les institutrices déploient dans les causeries morales un certain talent. Leurs petits récits ont quelque chose de frais, de piquant qui séduit, leur parole empreinte de bonne grâce, de douceur, va droit au cœur. Comme initiatrices, elles sont supérieures aux institu-

teurs; elles conservent cette supériorité dans la découverte, le choix et l'application des exemples empruntés à la vie quotidienne. » (LOUDUN.)

« Les instituteurs donnent cet enseignement avec une ponctualité qui prouve combien ils en apprécient l'importance. Quelques institutrices, sans que leur méthode soit irréprochable ni leur exposé bien précis, obtiennent plus de succès que leurs collègues masculins. Sans doute parce qu'elles y mettent plus de cœur ou mieux de cette douceur persuasive, de cette ténacité affectueuse qui ébranle les résistances et les abat. » (AVALLON.)

« Les institutrices réussissent mieux que les instituteurs, et savent mieux provoquer les questions et même les confidences des enfants. » (CORBEIL.)

VIII

Des maîtres, passons aux élèves. Nous trouverons, dans les rapports, les mêmes divergences d'appréciation sur les effets produits par l'enseignement de la morale, qu'il s'agisse des habitudes et de la discipline scolaires, ou de l'influence exercée sur le caractère et la conduite des enfants dans la famille.

Presque partout on démêle un progrès réel; mais les rapporteurs — et ils sont dans le vrai — ne savent pas s'il faut l'attribuer à l'introduction, encore bien récente, de l'enseignemant moral, ou s'il n'est pas plus juste de le mettre au compte de l'adoucissement graduel des mœurs. Dans leur modestie, la plupart ont la sagesse de ne pas se prononcer. Tous d'ailleurs sont unanimes pour se refuser

à donner des conclusions nettes dans cette statistique morale dont les éléments sont si incertains et qui se prêtent à des appréciations si contradictoires. Ici surtout il faut attendre du temps la confirmation des résultats satisfaisants que l'on espère.

Prenons d'abord la discipline :

« Les rapports des maîtres et des élèves ont été modifiés : au lieu de commander par la force, les instituteurs s'adressent maintenant à la raison et à la conscience des élèves, et ceux-ci au lieu d'obéir par crainte agissent par le sentiment du devoir. » (Châlons.)

« Nos maîtres comprennent aujourd'hui que leur autorité doit être établie non sur la force qui avilit, dégrade, amollit les âmes et anéantit les énergies, mais sur leur véritable supériorité : une affection tendre pour l'enfant, un appel constant à ses bons sentiments, à sa liberté, à sa responsabilité, à sa conscience. » (Sézanne.)

« La discipline scolaire est en progrès, elle a une portée morale plus élevée; sans perdre de sa fermeté, elle est plus douce, plus affectueuse. » (Avesnes.)

« C'est à l'instruction morale à l'école qu'il faut sans doute attribuer ce respect de la discipline, plus facile à obtenir qu'autrefois, cette obligeance spontanée envers les camarades, cette prévenance à l'égard des personnes plus âgées, ce ton poli et aisé qui commence à remplacer la timidité farouche qu'on remarquait naguère encore chez les enfants des villages de la montagne, ce respect scrupuleux de la propriété d'autrui, cet amour de la patrie fraîchement

éclos, mais très sincère et susceptible de s'accroître, cette volonté franchement exprimée d'obéir en toute circonstance aux lois de son pays. » (Yssingeaux.)

« Les élèves sont aussi mieux pénétrés de leur devoir, leur conduite est plus régulière, et ils se montrent laborieux et dociles sans que les maîtres soient obligés d'user avec eux de punitions sévères. Le sentiment du devoir suffit dans beaucoup d'écoles pour assurer le progrès et maintenir une exacte discipline. » (Castelsarrasin.)

A cet égard, il y aurait pourtant quelques remarques à faire. Tous les maîtres ne savent pas faire profiter la discipline de l'enseignement de la morale; quelques-uns la compromettent même, en négligeant de donner à cet enseignement le caractère qui lui convient; ils le dénaturent en lui demandant de prêter à leur autorité, insuffisamment établie, les services qu'il est incapable de rendre et qu'il est indiscret de solliciter de sa part.

« La discipline scolaire qui devrait, elle aussi, contribuer d'une manière efficace à l'éducation, ne se propose guère que de faire régner le silence et l'ordre dans la classe. Elle cherche seulement à établir l'obéissance sur des habitudes passives. On rencontre bien rarement une discipline libérale faisant appel à l'initiative, au sentiment de responsabilité de l'enfant. » (Boussac.)

« Le système disciplinaire aurait besoin d'être mieux orienté; il se sent généralement d'un mercantilisme qui donne trop pour mobile l'intérêt à la conduite des élèves. Il faut évidemment soutenir la volonté vacillante des enfants; c'est l'acte moral qu'il faut avant tout produire, et c'est la satisfaction de l'avoir produit qu'il faut avant tout lui

IMPRIMERIE NATIONALE.

faire goûter. La récompense devrait plutôt soutenir, encourager l'effort vers ce mieux que payer le succès. »

(Tours.)

« Je demande un jour à un directeur d'une école assez importante s'il s'apercevait que l'enseignement de la morale produisît quelque résultat appréciable : « Ah ! Monsieur, me répondit-il, mes élèves sont plus dissipés et plus galopins après chaque leçon de morale qu'auparavant ! » Que la leçon de morale ne produise pas immédiatement d'excellents effets, on le comprend et on s'y attend; mais qu'elle en produise de mauvais, on le conçoit moins. Cet instituteur faisait à ses élèves une leçon qui ne les intéressait pas; il n'était plus écouté, les enfants se dissipaient, et quand il avait fini sa leçon il était obligé de réagir vivement contre le désordre qui était allé grandissant. » (Sétif.)

« Il faut éviter de prendre la leçon de morale pour une série de réprimandes plus ou moins piquantes, qui blessent d'autant plus l'enfant qu'il est présent et qu'il sait que ses travers n'échappent pas à la malignité de ses camarades. Que le maître n'humilie jamais l'élève, qu'il soutienne le coupable, l'aide à se réhabiliter ! » (Lodève.)

« Le maître signale les défauts et trop souvent il punit sans passer par les degrés intermédiaires de l'avertissement et de la réprimande. L'élève est-il bien doué, actif, intelligent, les éloges ne lui sont pas ménagés; d'un côté comme de l'autre, la mesure est rarement gardée; avec plus de réflexion, le maître comprendrait vite qu'il n'y a pas de défaut chez l'enfant qui ne soit accompagné de quelques bonnes inclinations dignes d'êtres favorisées, ou que les qualités brillantes qu'on remarque en lui ne sont guère

sans excès d'amour-propre ni certaines tendances fâcheuses qu'il est bon de réprimer. » (MONTBRISON.)

Quoi qu'il en soit de ces réserves, l'impression générale est décidément favorable.

« La plupart des enfants aiment l'enseignement de la morale; ils l'aiment, parce que cette étude leur coûte moins de préparation que les autres enseignements; ils l'aiment encore, parce qu'on sait toucher leur cœur et mettre sous leurs yeux de beaux et bons exemples. Si, pendant les sept années de scolarité obligatoire, les enfants entendent, comprennent et répètent chaque jour les plus beaux préceptes concernant la justice, la charité, le devoir, il est impossible que leur nature ne s'en imprègne pas en quelque sorte; ils subissent une sorte d'entraînement qui les maintiendra longtemps dans la voie de l'honnêteté. »

(NANCY.)

On réussit ainsi à former une sorte d'opinion publique, de conscience morale collective, qui force les élèves d'un caractère difficile de se mettre au pas et de prendre le pli.

IX

Les mêmes changements heureux se remarquent dans le caractère et les habitudes de l'enfant en dehors de l'école. Ce n'est pas que ces changements soient bien sensibles.

« L'amélioration des enfants est trop lente et ne se généralise pas assez. » (BOURGES.)

« Les effets moralisateurs directs de l'enseignement moral sur le caractère, les habitudes, la tenue des élèves sont peu

appréciables. Ce serait se risquer que d'attribuer à la génération actuelle une supériorité morale réelle sur la génération d'avant 1882. Il est fâcheux que le degré de perfection morale ne puisse se doser et devenir l'objet d'une constatation officielle, comme il en est des autres connaissances. » (Saint-Quentin.)

« Entre tant d'influences bonnes ou mauvaises qui agissent sur le jeune âge, l'œil le plus pénétrant ne réussira pas, je crois, à discerner jusqu'à quel point l'enseignement moral aide aux uns et affaiblit les autres. Profitable, il doit l'être; il l'est assurément. Mais on n'en démêle pas de preuve bien positive. » (Orléans.)

« On ne saurait s'empêcher de reconnaître que nos écoles actuelles ont des idées morales plus nettes, que leur jugement sur les choses morales sont plus exacts, que leur conscience morale est plus éclairée. » (Coulommiers.)

« Bien des maîtres, ceux qui croient à l'éducation morale et qui prêchent encore plus d'exemple que de parole, ont remarqué le bon effet de leur leçons sur la discipline des classes et la conduite de leurs élèves hors de l'école. C'est de bon augure. » (Dax.)

« Il serait téméraire de dire que les écoliers sont rendus plus moraux; en tous cas, ils deviennent moins grossiers. Ce résultat n'est point négligeable. » (Mende.)

« La politesse commence à être en honneur, même dans les campagnes les plus reculées de la basse Bretagne. Même dans les familles les moins honnêtes, on sait gré au maître de donner aux enfants des principes de vertu. La tenue est

meilleure; les enfants commencent à soigner leurs habits et à couper leurs cheveux. » (LANDERNEAU.)

« Les inspecteurs se montrent en général très satisfaits des résultats obtenus jusqu'ici. Ils constatent surtout une amélioration constante dans la tenue, les manières, le langage des enfants, due certainement aux conseils et aux exemples des maîtres. Cette politesse est sans doute un progrès dont il faut nous louer. Mais on vise plus haut, et je ne saurais dire s'il y a un progrès bien sensible dans la moralité depuis qu'on enseigne la morale à l'école. » (ÉPINAL.)

« Les enfants sont devenus meilleurs, les uns à l'égard des autres, d'un caractère plus conciliant, d'habitudes plus correctes, de relations plus bienveillantes. Ils sont devenus plus prompts à louer ce qui est bien, à blâmer ce qui est mal. Ils emportent de l'école un jugement plus sûr, une conscience plus droite: précieux trésor pour l'avenir. » (NANCY).

« Les souffre-douleurs disparaissent; le grand protège le petit, les plaintes de la mère de famille sont moins fréquentes. » (CHÂTILLON-SUR-SEINE.)

« Les mères de famille dont on avait exploité l'ignorance et la crédulité, qui n'acceptaient d'abord cet enseignement qu'avec méfiance, publient bien haut aujourd'hui les bienfaits de l'instruction morale. Elles sont heureuses de voir que les enfants rapportent de l'école de meilleures habitudes, des manières plus douces et plus respectueuses, une prévenance inaccoutumée, une soumission affectueuse, un vif désir de se rendre utiles à ceux qui leur sont chers, une bonne camaraderie qui se manifeste dans les services

« En Bretagne l'ivresse est répandue dans les campagnes plus encore que dans les villes : c'est un véritable fléau et la cause de presque tous les délits et crimes. Or, il m'a semblé que les jeunes gens de 18 à 20 ans se livraient moins à ce vice que leurs aînés; j'en ai même vu un grand nombre témoigner à la vue des gens ivres un vif sentiment de dégoût. » (Quimper.)

« J'ai la conviction que les mœurs s'améliorent, que dans nos campagnes, dans la Gâtine en particulier, où l'instruction ne fait que pénétrer, les générations nouvelles, plus instruites et plus éclairées que celles qui les ont précédées, valent mieux au point de vue moral, qu'elles commencent à avoir le respect d'elles-mêmes et de l'enfance. »

(Parthenay.)

« Une éducation plus douce, faisant appel à la raison et à la conscience, usant de persuasion plus que de violence, a certainement modifié les dispositions de l'enfant. Le sentiment de l'honneur et de la dignité personnelle, quoique encore un peu vague, se manifeste cependant plus qu'autrefois chez l'enfant : il a une plus haute et meilleure opinion de lui-même; aux égards qu'on a pour lui, à la responsabilité qu'on lui laisse, il devine qu'il y a en lui-même quelque chose de respectable. L'instituteur n'est plus pour ses élèves « l'homme noir » qui fait peur, qui arrête l'expansion des âmes, qui inspire la crainte et fait tarir la joie. Il a grandi en considération et gagné la confiance par plus de sollicitude, il est mieux écouté, obéi. » (Annecy.)

« La première des vertus ou pour mieux dire l'unique vertu consistait dans ce qu'on appelait, fort improprement d'ailleurs, la « sagesse », c'est-à-dire l'obéissance passive et

obséquieuse, le mutisme absolu, une placidité modeste et béate, l'abstention des mouvements exubérants, même en récréation, en un mot un état mental et physique voisin de la stupidité. L'éducation intellectuelle ne se prêtait pas davantage à l'éducation morale. Le progrès moral très sensible que l'on constate est moins le résultat de l'enseignement moral proprement dit que de la vigoureuse impulsion qui a été donnée à l'éducation populaire sous toutes ses faces. Les instituteurs étant plus zélés, ayant au plus haut degré le sentiment du devoir, les élèves sont aussi plus laborieux, ils prennent l'école au sérieux et y viennent avec plaisir. »

(PRADES.)

« La probité des écoliers se manifeste dans plus d'une occasion et partout s'affermit de jour en jour. La fraude envers l'État ou la commune n'est plus considérée comme un article de foi, et l'on se rend même compte des nécessités inéluctables de l'impôt. La raison publique est en progrès; les enfants cherchent davantage à se rendre compte de tout ce qu'on leur expose et plus d'une superstition de nos campagnes verra bientôt le terme de sa fortune. De plus, nos écoliers sont plus portés à s'entr'aider et comprennent déjà toute la valeur de la solidarité. Enfin les animaux et les choses mêmes profitent de ces bonnes dispositions. Les animaux ne sont presque plus maltraités et on ne se fait plus un jeu barbare de les tourmenter comme autrefois par pure cruauté. Les nids sont respectés, les oiseaux utiles sont moins pourchassés, souvent ils sont protégés. Les animaux domestiques sont de plus en plus considérés comme des amis utiles d'un degré inférieur qu'il convient de nourrir avec soin et dont il faut ménager les forces. On

ne trouve presque plus de traces de ces dégradations stupides ou de ces vandalismes d'autrefois. Les monuments, les promenades publiques, les jardins, les fontaines, etc., tous les ouvrages d'art ou d'utilité publique sont respectés, et c'est à peine si une inscription grossière et toujours anonyme vient témoigner, plutôt dans les villes qu'à la campagne, que la sottise humaine n'est pas près de finir. »

(Foix.)

Ce que l'enseignement moral développe partout avec le plus grand succès, c'est le sentiment patriotique. Il faut en faire honneur principalement aux excellents livres de lecture répandus dans les classes. Tous les rapports constatent, avec éloge, les effets de livres tels que *Francinet* et *Le tour de France*, de Bruno, que l'on trouve en usage dans presque toutes nos écoles. Il y aurait même, paraît-il, quelque maladresse ou quelque exagération à signaler en cette matière.

« Le sentiment patriotique a pris un développement extraordinaire. Les instituteurs ne peuvent traiter un sujet quelconque sans laisser déborder ce sentiment, parfois bien mal à propos : ils savent qu'on est indulgent pour de tels excès. » (Ribérac.)

« En ce qui concerne le patriotisme, un maître m'assurait que ce sentiment aurait plutôt besoin d'être contenu qu'excité. Tous mes élèves savent, me disait-il, qu'ils appartiennent à une nation de vaincus, et, si leurs sentiments ne changent pas, le jour venu ils sauraient faire bravement leur devoir. » (Montmorillon.)

« L'idée patriotique est celle qui a fait le plus de chemin. » (Belley.)

« Ce qui a surtout gagné, c'est le sentiment patriotique. »
(Avesnes.)

« L'admirable courant patriotique dont nous sommes les témoins consolés, n'est-ce pas l'ouvrage de l'école ? »
(Cambrai.)

X

Malheureusement — et c'est le point noir que signalent avec une unanimité désolante tous les rapports — malheureusement l'éducation morale qui se fait dans l'école ne trouve aucun appui, aucun secours dans la famille. Ceux qui connaissent de près l'état de nos mœurs, dans les campagnes comme dans les villes, ne sauraient s'étonner de l'insouciance que témoignent la plupart des parents pour tout ce qui concerne la question de l'éducation, de l'inconcevable incurie dont ils se rendent coupables vis-à-vis de leurs enfants.

« Les parents regardent l'enseignement moral comme inutile, comme nuisible même, en ce sens qu'il tient une partie de la place due aux exercices fondamentaux : lecture, écriture, calcul. » (Rodez.)

« Les parents y sont restés à peu près indifférents. Il n'y a guère à compter sur leur concours. » (Paimbœuf.)

« Les parents sont, en général, incapables de comprendre ce qu'on entend par l'enseignement moral à l'école primaire. Même pour les non-croyants l'enseignement moral est inséparable de l'enseignement religieux. »
(Vesoul.)

« Le plus grand obstacle vient des parents. »

(Bourges.)

« Ce qui manque à l'efficacité de cet enseignement, c'est le concours de la famille. Son imprévoyance détruit trop souvent l'œuvre de la classe. » (Orléans.)

« Leur sentiment à l'égard de l'enseignement moral n'est pas hostile, mais assez voisin de l'indifférence. »

(Gien.)

« Les parents entendraient mieux la morale de l'intérêt que celle du devoir; leur influence est plutôt capable d'amoindrir que de consolider les leçons de l'école. »

(Segré.)

« L'instruction même de l'enfant tourne parfois contre lui. C'est souvent lui qu'on charge de lire le journal à un sou, et les plus gros scandales, les plaisanteries les plus risquées passent par la bouche de ces pauvres petits avant d'arriver aux oreilles paternelles. » (Moulins.)

« La famille défait ce que nous avons tant de peine à édifier : c'est le milieu social qu'il faudrait modifier. La conscience d'un enfant est chose si délicate ! Quel embarras doit éprouver un enfant quand il entend blâmer autour de lui ce qui a été loué à l'école ! » (Orléans.)

« Le devoir le plus urgent est de moraliser les familles et de les intéresser à la grande œuvre de l'éducation des enfants. Le père dit : « Je ne m'occupe pas de cela, c'est « l'affaire de ma femme ». La mère cède devant les résistances de l'enfant et répète sans cesse : « Il ne veut pas « m'écouter ». (Évreux.)

« Les résultats seraient certainement meilleurs si les parents étaient en état de seconder les efforts des instituteurs. On ne peut le leur demander. Leur intervention serait plus souvent nuisible qu'utile. La morale des familles rurales les plus honnêtes ne ressemble guère à la morale qu'enseignent les instituteurs. » (ALENÇON.)

« Il faudrait réformer la famille, ce qui est difficile. Le sentiment de l'égoïsme est tellement fort que la lutte en ce sens devient presque impossible à soutenir. Le plus grand obstacle à l'enseignement de la morale vient de ce que les parents et quelquefois hélas! les maîtres ne mettent pas tous leurs actes d'accord avec leurs leçons : comment vouloir que les enfants, qui ont à un haut degré le sentiment de la logique, comprennent quelque chose à un pareil enseignement? » (FALAISE.)

Toutefois, il faudrait ne pas perdre courage. L'œuvre, quelque difficile qu'elle soit, vaut la peine d'être entreprise. Les obstacles réputés insurmontables ont de quoi tenter les nobles cœurs. Il y a, d'ailleurs, là aussi, à côté des ombres, bien des symptômes réjouissants.

« Les parents qui, dans le principe, redoutaient presque de voir cet enseignement introduit dans les écoles, ne cessent de redire qu'ils sont très contents de voir qu'on n'ait pas tenu compte de leur opinion mal éclairée. »

(YVETOT.)

« Il a suffi de leur donner, dans un moment de calme, un livre de morale à parcourir pour qu'ils l'approuvent dans son entier et deviennent partisans résolus de cet enseignement. Il arrive que des parents (des mères surtout) viennent féliciter l'inspecteur des habitudes d'ordre, de

propreté, de politesse, de travail, d'obéissance, que leurs enfants contractent à l'école. « Il paraît, disait l'une d'elles à l'instituteur, que vous n'apprenez pas seulement à lire et à écrire. » (SAINT-JEAN-DE-MAURIENNE.)

« Il vaudrait mieux assurément, dit M. Gaufrès, [1] que la famille fût à la hauteur de sa mission et que notre état social permît ainsi la division du travail dans la grande œuvre de l'éducation des enfants, mais nos regrets et nos désirs ne changeront pas la réalité des choses, et force est bien de nous y accommoder. » Ou plutôt, dirons-nous, par nos patients labeurs, nous réussirons à la transformer.

L'insuffisance de l'impulsion morale donnée par le foyer domestique n'est pas, malheureusement, le seul écueil contre lequel vient se heurter l'éducateur.

« Si l'influence des parents est parfois nuisible aux progrès moraux de l'enfant, rien ne fausse plus la conscience que les exemples de la rue, la lecture de certaines publications à bon marché et les journaux qui remplissent leurs colonnes des affaires de cour d'assises. »

(CHATEAU-GONTIER.)

« Il faut assainir la rue ! » C'est le cri navré qui s'échappe de toutes les bouches.

« Que les lois qui défendent aux jeunes enfants la fréquentation des cafés soient exécutées : ainsi les leçons de l'école ne seraient pas paralysées par les funestes exemples qu'ils puisent dans ces établissements ! »

(LESPIGNAN.)

[1] *L'Éducation morale à l'école. Bulletin de la Société pour l'étude des questions d'enseignement primaire* 1889. N° 2.

« N'est-il pas déplorable de voir de jeunes enfants, bien souvent d'une douzaine d'années seulement, fréquenter ces lieux avec la même assiduité que des personnes âgées? »

(Murviel-lès-Béziers.)

XI

L'opposition, qu'a rencontrée à ses débuts l'enseignement de la morale dans l'école primaire, venait moins des parents, très indifférents en cette matière, que du clergé qui voyait son influence sur l'école diminuer et l'objet de son propre enseignement éliminé du cadre des programmes scolaires, pour être reporté, hors des heures de classe, au dimanche et au jeudi. Mais les vrais chefs de la croisade dirigée contre « l'école athée », « l'école sans Dieu », c'étaient les hommes politiques qui se servirent de la laïcisation de l'école comme d'une arme de guerre dirigée contre la République dont ils méditaient le renversement. La publication des manuels signés des noms de quelques-uns des hommes les plus en vue du parti républicain donna le signal d'une levée de boucliers qui fut plus bruyante que dangereuse.

Voici comment les rapports s'expriment sur la phase actuelle de la campagne que le clergé a entreprise contre l'école laïque.

« L'enseignement moral jouit de peu de faveur auprès des familles, grâce à l'influence du clergé qui est tout-puissant. C'est lui qui, à La Romiguière, a livré aux flammes les manuels de M. Compayré; c'est lui qui a ameuté les femmes contre l'instituteur et contre l'inspecteur; les neuf dixièmes des institutrices sortent des couvents; la conscience

morale est profondément endormie chez ces paysans de l'Aveyron. » (Saint-Affrique.)

« L'enseignement moral est très en souffrance dans les Hautes-Alpes et dans l'Ardèche, grâce à l'hostilité du clergé : « La lutte est ardente, passionnée entre l'école laïque et la doctrine de l'école confessionnelle. » (Cosne.)

« Les vieux instituteurs ont toujours peur du curé : ils craignent non sans raison leur ombrageuse susceptibilité; ils redoutent les critiques, les controverses; ils n'osent avoir un manuel même dans leur bibliothèque personnelle. » (Vesoul.)

« Les instituteurs ne se voient pas sans une certaine appréhension substitués aux prêtres pour l'éducation de la jeunesse et revêtus, eux les simples et les modestes par excellence, d'une espèce de sacerdoce laïque. De là une grande défiance d'eux-mêmes. Ils sont suspects aux curés qui souffrent de voir ces anciens répétiteurs du catéchisme, ces anciens sacristains leur disputer le gouvernement des âmes. » (Laval.)

« Le curé feint de railler la morale laïque; il la prétend insuffisante, sinon dangereuse; mais les familles ne croient pas que leurs enfants soient susceptibles de recevoir à l'école un seul mauvais conseil. Si dans certaines communes nos instituteurs ont à lutter contre certain mauvais vouloir, certain parti pris, ce n'est pas là le fait des familles mêmes, qui sont les premières à constater l'excellence de l'enseignement officiel, mais bien de certaines personnes puissantes et fortement intéressées à s'opposer à tout progrès matériel ou moral. » (Lorient.)

« Nous avons à lutter contre l'opposition persistante du clergé dont les plaintes sont accueillies par nos populations rurales avec trop de crédulité et sans discernement. »

(Lectoure.)

Mais la très grande majorité des rapports fait voir la situation sous un jour bien moins noir.

« Aujourd'hui la question des manuels n'existe plus. Les parents sont, en général, favorables à l'enseignement moral. »

(Beaune.)

« L'école sans Dieu et la morale athée ont fait leur temps et n'ont plus d'écho dans les consciences honnêtes; l'enseignement moral a su s'imposer par son caractère même. »

(Ornans.)

« Les préventions, les inquiétudes qu'on avait cherché à exciter — jamais bien profondes d'ailleurs — disparaissent rapidement et leur disparition serait complète depuis longtemps si de déloyaux adversaires ne répandaient infatigablement de nouvelles calomnies contre la morale laïque. »

(Dax.)

« Je peux assurer que depuis plus de cinq ans je n'ai reçu aucune plainte au sujet des leçons faites par nos maîtres. » (Ploërmel.)

« Nous n'avons jamais vu d'hostilité éclater contre le nouvel enseignement, même en Bretagne : on a vu qu'il n'y avait pas là d'innovation inquiétante. »

(Avesnes.)

« Les protestations auxquelles cet enseignement a donné lieu n'ont jamais eu qu'une cause politique et n'ont constitué que des incidents isolés restés à peu près sans écho. »

(Cambrai.)

IMPRIMERIE NATIONALE.

« Les familles, dont quelques-unes voyaient cet enseignement avec un peu d'inquiétude, lui témoignent aujourd'hui la plus profonde indifférence. Les ministres des cultes ne l'ont jamais officiellement critiqué. » (Beauvais.)

« Au début, de nombreux conflits ont éclaté, mais cette agitation toute factice a fait place à un calme bienveillant. Le nouvel enseignement est aujourd'hui accepté par tous, mais il s'en trouve peu qui dans leur estime le placent le premier. » (Pont-Audemer.)

« On craignait que l'enseignement de la morale ne fût en opposition avec les croyances religieuses des populations. Ces préventions tendent à disparaître, et les instituteurs et institutrices congréganistes eux-mêmes ont contribué à ce résultat en se conformant aux programmes officiels et en adoptant souvent comme guides les manuels, objets de tant de critiques injustes et passionnées. »
(Villefranche.)

« L'enseignement moral fut d'abord mal accueilli : la morale, pensaient les populations, devait tuer la religion. Peu à peu elles se sont rassurées. Les résumés dictés aux élèves y ont certainement contribué; on serait surpris si l'on savait combien de parents se font lire ces résumés, tout étonnés d'y trouver tant de bonnes choses. »
(Belfort.)

« Où le prêtre n'entrait pas, pensait-on, Dieu n'était plus. Nos écoles sans Dieu furent mises en suspicion; nos manuels recherchés et brûlés. Plus d'une mère trembla pour ses enfants. Bientôt les pères de famille s'enhardirent à feuilleter les livres condamnés et n'y trouvèrent rien de répréhensible ni contre Dieu, ni contre la religion, ni

contre ses ministres. Ils y lurent au contraire des instructions simples et familières, prescrivant aux enfants d'aimer leurs parents... Cet enseignement se fit bientôt accepter. Aujourd'hui, nos maîtres le donnent sans crainte; nos élèves le reçoivent avec profit et les mères de famille, rassurées, se félicitent des bons sentiments qu'on inspire à la jeunesse. » (SAINT-GAUDENS.)

« Soit systématiquement, soit par prévention ou ignorance, le clergé et la plupart des familles ont fait à cet enseignement une opposition aveugle et acharnée. Aujourd'hui, les préjugés tendent à disparaître devant les résultats acquis, et les effets bienfaisants de notre nouvel enseignement ont amené les esprits à une plus juste appréciation de cette partie importante du programme. Ce revirement heureux a relevé le courage des maîtres. »

(CLERMONT-FERRAND.)

« Cette innovation, quoi qu'on ait dit, a été bien accueillie des familles. Le clergé avait cru devoir au début déclarer la guerre à quelque manuel et notamment à l'ouvrage de P. Bert, et il était parvenu à produire une agitation, toute factice, il est vrai, dans quelques rares communes rurales; aujourd'hui, il est permis de croire que tout est fini et que la gloire est restée aux livres attaqués. J'ai vu quelques parents se plaindre à propos du dessin, du chant, de la gymnastique, des travaux manuels, toutes choses dont l'utilité leur échappe; je n'en ai jamais vu qui aient critiqué et repoussé l'instruction morale. » (THONON.)

XII

Il faut bien le dire. La séparation de l'enseignement moral et de l'enseignement religieux paraissait, et paraît encore, à beaucoup d'esprits, même parmi les meilleurs, une tentative frappée de stérilité.

Ils estiment que l'éducateur, surtout lorsqu'il s'agit des classes populaires, n'a pas le droit de se priver du secours que lui offre la religion, ce frein intérieur qui dispense de tout autre frein. L'intelligence, pensent-ils, peut bien nous donner de nouvelles forces, mais c'est la religion qui en détermine le bon emploi.

Ici, il faut nous entendre et prévenir une confusion, éviter un malentendu que l'on ne parviendra pas — nous le craignons bien — de longtemps encore à dissiper. Involontairement, par ignorance ou par parti pris, la plupart des hommes identifient l'enseignement religieux et l'enseignement confessionnel.

Nous n'avons garde — nul ne se méprendra sur notre pensée — de méconnaître l'importance de l'enseignement confessionnel. Donné par les représentants attitrés des divers cultes, lié à certains dogmes et à certains rites, il continuera à tenir une large place et à exercer une légitime influence sur l'éducation nationale. Mais cette place est à l'église, au temple et à la synagogue ; cette influence s'exerce non pas à l'école même, mais d'une manière parallèle à celle de l'école. Il n'y a là ni domination ni subordination (les principes sur lesquels reposent les deux institutions étant différents), mais concours réciproque; il n'y a point là

rivalité jalouse, mais émulation salutaire dans une œuvre commune de dévouement.

Quant au sentiment religieux, pourquoi ne pas reconnaître qu'il n'est inféodé à aucun culte, qu'il n'est le monopole d'aucun dogme. Il plonge, par ses racines, dans les profondeurs les plus intimes de l'âme humaine. Dès lors, non seulement, dans son essence et par son caractère, il n'est pas contraire à la morale, mais il en est, à vrai dire, inséparable. Il doit la pénétrer et la vivifier, pour en rendre efficaces les maximes et assurer la sanction de ses préceptes. Nous ne concevons pas ce que pourrait être un enseignement moral privé de l'appui du sentiment religieux.

Ces expressions « école neutre », « école laïque », sont malheureuses, parce qu'elles sont, dans leur laconisme, forcément obscures et équivoques. L'école publique, neutre en face des confessions diverses, ne saurait être neutre en face de Dieu et du problème religieux; et si, comme l'usage commun y invite, l'on oppose le mot de laïque au mot de religieux, c'est une véritable abdication, un découronnement que l'on impose à l'enseignement moral dans l'école, c'est une mutilation qu'on lui inflige, contre laquelle, pour notre part, nous ne saurions assez protester.

Le Ministre éminent qui, dans la séance du Sénat du 1er juin 1883, promettait « la *neutralité* religieuse, mais non pas la neutralité philosophique », s'est lui-même rendu coupable de cette confusion de langage : c'est, bien évidemment, neutralité confessionnelle qu'il voulait dire. Il ajoutait excellemment : « Demander un enseignement moral à un corps enseignant qui est spiritualiste et lui défendre de se montrer croyant et spiritualiste dans son enseignement, ce serait commettre une étrange contradiction. »

Or, le spiritualisme — du moins parmi nous — admet, respecte et utilise le sentiment religieux, et le Conseil supérieur de l'instruction publique, en insérant dans le programme de l'enseignement moral les devoirs envers Dieu, a bien montré qu'il n'entendait pas séparer deux domaines qui sont faits pour être indissolublement unis. Nous ne critiquerons ce programme que sur un seul point : ce n'est pas au faîte de l'édifice, c'est à la base même de la morale qu'il convient, selon nous, de placer le sentiment religieux.

« L'instituteur, disait admirablement M. Paul Janet, dans son rapport, n'est pas chargé de faire un cours *ex professo* sur la nature et les attributs de Dieu. L'enseignement qu'il doit donner à tous indistinctement se borne à deux points : d'abord, il leur apprendra à ne point prononcer légèrement le nom de Dieu; il s'associera étroitement dans leur esprit à l'idée de la cause première et de l'être parfait, au sentiment de respect et de vénération, et il habituera chacun d'eux à environner du même respect cette notion de Dieu, alors même qu'elle se présenterait à lui sous des formes différentes de celles de sa propre religion. L'instituteur s'attachera à faire comprendre et sentir à l'enfant que le premier hommage qu'il doit à la divinité, c'est l'obéissance aux lois de Dieu telles que les lui révèlent sa conscience et sa raison. »

Et l'éminent professeur ajoutait ailleurs :

« Entre les chrétiens de toutes les sectes, entre les croyants de tous les cultes, entre les croyants même et les non-croyants, n'y a-t-il pas de devoirs communs qui unissent tous les hommes et qui naissent de la notion même de l'humanité et de l'ordre éternel des choses dont Dieu est l'auteur et le modèle?. . .

« C'est cette société purement laïque, qui n'exclut et ne condamne aucune croyance religieuse, mais qui ne repose sur aucune en particulier, qui a été fondée par la Révolution en 1789. L'enseignement laïque n'est que la conséquence la plus naturelle et la plus légitime des principes de 1789[1]. »

Cette union féconde et nécessaire du sentiment religieux et du sentiment moral, dépouillée de tout caractère confessionnel, ne semble pas encore bien comprise de notre personnel enseignant. Si nous avons constaté avec une vive satisfaction l'absence, dans les rapports que nous avons eu sous les yeux, de toute trace d'aigreur, de toute velléité de polémique, de toute pensée de rivalité vis-à-vis du clergé, nous eussions aimé y trouver l'expression plus fréquente, plus franche, plus convaincue du secours que le sentiment religieux apporte à l'enseignement moral. Il y a, chez ceux mêmes qui se risquent à effleurer ce sujet, beaucoup de timidité et je ne sais quelle crainte bien inutile de déplaire.

On voit avec bonheur que « les passions confessionnelles s'éteignent parce que les enfants de tout culte se coudoient sur les bancs de l'école et reçoivent le même enseignement moral. » (Lodève.)

On relève ce fait intéressant « qu'il est difficile de faire un juste départ de ce qui revient dans le progrès moral à l'enseignement de l'école et à celui de la morale religieuse, devenu peut-être plus actif depuis qu'on lui fait concurrence. » (Épinal.)

[1] *Revue pédagogique*, I, p. 447.

On recommande « la culture du sentiment religieux en dehors de tout dogme. » (Châteauroux.)

On ajoute que « il faut que l'instituteur montre des sentiments religieux, sans cela l'école serait taxée d'immoralité. » (Dinan.)

Au lieu de « montrer », c'est-à-dire sans doute d'affecter, le rapporteur eût peut-être été mieux inspiré en disant « posséder. »

« Nos maîtres ont, d'après le nouveau programme, à parler de Dieu plus souvent et plus amplement qu'ils n'avaient à le faire auparavant, quand ils étaient réduits au rôle mesquin de répétiteurs dogmatiques, n'ayant le droit de rien expliquer. » (Saint-Brieuc.)

« Presque tous nos maîtres disent quelques mots de l'âme, de Dieu, mais comme par accident, sans en faire la base de leur enseignement. On a objecté que cet enseignement doit être laissé aux prêtres, c'est une erreur. Nous ne pouvons abdiquer ainsi, en des mains souvent hostiles, un droit et un devoir aussi importants. Tout enseignement moral doit avoir pour base l'existence d'une âme immortelle, d'une vie éternelle, d'un Dieu juste et bon. » (Épinal.)

« Il y avait à craindre que les jeunes instituteurs, investis d'une fonction nouvelle dont ils aimaient à grandir l'importance, n'érigeassent chaire contre chaire et ne se fissent les apôtres d'une nouvelle doctrine qui n'eût pas manqué de soulever les récriminations des populations foncièrement orthodoxes de la Mayenne. Rien n'est venu justifier ces craintes. Le bon sens des maîtres les a garantis des écarts

de langage, et l'école est restée neutre dans le sens que lui attribuait le législateur. Peut-être même a-t-on manqué un peu de hardiesse; la timidité de certains instituteurs n'est pas étrangère au défaut qui a généralement caractérisé l'enseignement de la morale, l'absence de raisonnement et l'abus des formules. » (LAVAL.)

« Certains maîtres — mais en petit nombre — oublient que l'enseignement moral doit être spiritualiste, mais non confessionnel, et ils continuent les traditions du passé, donnant un caractère méthodique à cet enseignement, conservant même à l'insu de leurs chefs certaines pratiques religieuses, interdites aujourd'hui par la loi. D'autres n'ont pas compris que, pour être empreint de beaucoup de tolérance, l'enseignement moral n'en doit pas moins être très affirmatif. Ils ne savent pas allier le libéralisme des idées avec la ferme conviction des croyances. Ils donnent en conséquence un enseignement moral incolore et froid, condamné à rester inefficace. Il n'y a pas dans leurs leçons de ces vues généreuses, de ces coups d'aile qui élèvent les âmes au-dessus de l'intérêt. Ils ne font pas assez sentir la beauté, la grandeur du devoir accompli pour lui-même. Ils invoquent mollement le témoignage de la conscience. Ils ne placent pas assez haut l'idéal de la vie. »

(SAINT-JEAN-DE-MAURIENNE.)

« Je voudrais, dit M. X. que nous avons déjà cité et qui exprime admirablement notre propre pensée, je voudrais que l'idée religieuse fût partout et nulle part; qu'elle fût au commencement, au milieu et à la fin, comme l'âme même de la morale, partout présente et agissante, le plus souvent invisible. Et néanmoins je ne craindrais pas de pro-

noncer le grand nom de Dieu, non d'un Dieu d'église ou d'école, mais du Dieu universel en qui tout vit, et à qui la personne humaine, celle de l'enfant en particulier, doit son titre d'excellence et sa marque sacrée[1]. »

XIII.

« Quels sont les moyens de rendre l'enseignement de la morale plus efficace, le progrès à la fois plus rapide et plus satisfaisant? » A cette question, de nombreuses réponses ont été données témoignant de la bonne volonté, du zèle, de l'imagination fertile des rapporteurs. Toutes ne nous ont pas paru également judicieuses.

Il va sans dire que nous applaudissons au vœu « d'une fréquentation plus régulière qui permettrait de revenir souvent en arrière et laisserait moins longtemps les enfants livrés à eux-mêmes dans les champs et les pâturages, lieux où la moralité n'est pas toujours d'un grand poids dans les décisions qui y sont prises. » (Yssingeaux.)

D'autres demandent que des rapports plus fréquents et plus intimes s'établissent entre les instituteurs et les parents, ce qui est assurément souhaitable, mais ne saurait faire l'objet d'une réglementation. Le « carnet hebdomadaire ou bi-mensuel de correspondance, » qui solliciterait les familles à se mettre de moitié dans l'œuvre de l'éducation, est réclamé par beaucoup de rapporteurs.

« Il faudrait le rendre obligatoire. On ne pourra jamais rendre obligatoire la volonté de bien remplir ses devoirs

[1] *Revue pédagogique*, II, p. 385.

mais il est des obligations qui soutiennent les volontés défaillantes ». (Céret.)

Malheureusement, la tenue d'un livret de correspondance sérieux — que ni le maître ni la famille ne considérerait comme une simple formalité — suppose déjà une volonté singulièrement ferme et une conscience bien éclairée chez l'un et chez l'autre.

Nous ne savons pas jusqu'à quel point est fondée la plainte suivante :

« Autrefois l'instituteur vivait avec les enfants toute la journée; il n'en est plus de même aujourd'hui. Si le maître a gagné en liberté, il a perdu en influence. » (Limoges.)

« Peut-être pourrait-on désirer que les maîtres et maîtresses réunissent autour d'eux, le dimanche, leurs anciens élèves pour les soustraire aux dangers de la rue, du bal ou du cabaret. Mais cela n'est guère praticable, et c'est une lourde charge que n'accepteront jamais de bon cœur les maîtres et maîtresses laïques. Il ne faut pas se faire illusion là-dessus. » (Moulins.)

Qui sait! Peut-être le dévouement ingénieux de ceux qui sont fortement attachés à leurs anciens élèves trouverait-il le moyen de concilier les rebuffades du budget, même le plus modeste, avec ces rendez-vous dominicaux si profitables à ceux qui les offriraient comme à ceux qui y seraient conviés? Même remarque au sujet des promenades ou excursions scolaires, que nous voudrions voir plus fréquentes et dans lesquelles pourraient se rencontrer parfois les élèves de plusieurs communes voisines. On ne mène pas assez au grand air les élèves de nos villes; on ne forme pas assez le sens de la nature chez les enfants de nos campagnes.

Les réunions et associations des anciens élèves, dans un but récréatif et philanthropique, auraient pour résultat « d'empêcher les mauvaises habitudes d'envahir les heures oisives que laissent libres les travaux de la ferme ou de l'atelier. » (SANCERRE.)

Dans cet ordre d'idées se placerait la fondation de petites sociétés scolaires protectrices des animaux utiles.

« Une seule bonne action contribue au perfectionnement de celui qui l'accomplit plus que toutes les leçons imaginables. Il faudrait trouver des moyens de mettre en pratique les leçons données, de faire accomplir librement aux élèves des actes de bienfaisance, de les exercer à l'effort moral pour rechercher la perfection. » (CÉRET.)

Nous serions moins enthousiastes — on le comprendra — pour ce qui concerne la multiplication des orphéons, bien que nous reconnaissons la haute valeur de la musique, et surtout du chant, pour le développement moral. Rien ne repose mieux de la fatigue de la classe, rien ne calme plus salutairement la tension des esprits et des nerfs, rien n'aide plus efficacement à assurer ou à rétablir la discipline momentanément défaillante, rien ne retrempe, ne rafraîchit, n'élève mieux l'âme de l'écolier que des morceaux de chant bien choisis. Emplissez de mélodies nos classes; cela vaut, au point de vue moral, tous les perfectionnements si heureusement apportés d'ailleurs au mobilier et à l'outillage scolaires. Nous approuvons de même les séances de récitation de pièces de poésie, de fables, de vers patriotiques, de dialogues dramatiques, auxquelles on convierait les familles.

Que l'on ouvre des lieux de réunion pour les jeux, l'escrime, le tir, partout où cela est possible, mais que les

maîtres eux-mêmes dirigent ces exercices et que les élèves ne s'y rencontrent pas avec les adultes.

Par-dessus tout, nous recommandons la pratique de la gymnastique, mais d'une gymnastique sérieuse, hygiénique, consistant surtout en exercices d'assouplissement et qui prendrait utilement la place des puérils exercices ou parades de nos bataillons scolaires, que blâment les vrais militaires et qui ne font que contracter aux enfants des habitudes déplorables, étrangères à leur âge et à leur condition.

Avec la plupart des rapporteurs, nous réclamons l'extension et l'enrichissement des bibliothèques scolaires. « Des livres pour nos veillées! » Qui ne serait sensible à ce cri qui s'échappe de maint village déshérité et avide de s'instruire. On signale aussi, un peu partout, l'encombrement bien inutile des bibliothèques existantes d'ouvrages scientifiques qui moisissent sur les rayons, sans jamais trouver de lecteurs.

Voici un autre moyen d'influence qui est à la portée de toutes les écoles :

« Le développement progressif et rapide que la caisse d'épargne scolaire a pris dans l'arrondissement influe aussi considérablement sur la moralisation des jeunes enfants qui se pressent sur les bancs de nos classes. En 1880, ma circonscription ne comptait que 38 caisses avec 799 livrets, sur lesquels 28,750 francs étaient inscrits; en 1888, je relève 123 caisses renfermant 3,067 livrets avec 119,684 francs. J'attribue à cette institution un rôle moralisateur par excellence, et je la regarde comme une sorte de morale pratique et en action devant moraliser les masses. Les bonnes habitudes prises dès l'enfance se perpétuent

plus tard : nos enfants, habitués à l'épargne, seront plus tard des citoyens honnêtes, comprenant et pratiquant l'épargne et l'économie, et enclins à de bonnes habitudes qui les mettront à l'abri du besoin. »

(Châtillon-sur-Seine.)

D'autres encore désirent l'établissement d'un comité de patronage placé auprès de chaque école (Bar-sur-Seine), et même la formation d'une « Ligue de l'éducation morale », ayant son journal, publiant les « Annales de la générosité, du dévouement, de l'abnégation, de la charité. »

(Lunéville.)

On propose d'ouvrir un registre de l'état moral de chaque école.

« Sur ce registre, chaque élève aurait un compte ouvert. Le maître arriverait ainsi à pénétrer le secret de sa nature. Chaque fait saillant de la vie morale de l'enfant serait noté et s'ajouterait à l'esquisse morale primitive pour la compléter et en préciser le caractère. L'élève lui-même, après un sérieux examen de conscience, serait appelé chaque année à faire son portrait moral, lequel serait composé avec les notes du registre. » (Tours.)

Hélas! que de mécomptes ce livre devrait enregistrer s'il était sincère, et quelle difficulté pour un enfant de se peindre soi-même!

« Je connais des instituteurs qui invitent de temps en temps leurs élèves à dire devant toute la classe ce qu'ils ont fait ou vu faire de bien. C'est une sorte de confession publique qui me paraît sans inconvénients, attendu qu'elle ne porte que sur les actions louables. » (Vitré.)

Et la sottise qui tirerait vanité de ce panégyrique, et la maxime qui veut que « le bien ne fait pas de bruit »? Même remarque au sujet de l'affichage dans l'école d'un tableau d'honneur ou de la publication par le Ministère d'un livre d'or :

« Nous paraissons ignorer que les applications des règles de participe sont rares, tandis que celles de la morale doivent être d'une application quotidienne, que dis-je : de tous les instants. Une belle page, sans faute, c'est joli; et une belle vie? Nos élèves sont toujours rangés selon leurs forces en composition : c'est bien. Et suivant leur morale? Nous n'avons pas même l'air de nous douter que ce ne soit pas. » (Bar-sur-Seine.)

Oh! que si, nous nous en doutons bien, mais qui possède la mesure de cette valeur, et ceux qui font le bien ne sont-ils pas suffisamment récompensés par la satisfaction que leur procure leur conscience?

Nous apprécions fort le toast qui a été porté au dernier banquet de la Société des sauveteurs : « Aux sauveteurs obscurs et inconnus dont la seule récompense est le bonheur qu'ils ont trouvé à faire le bien! »

« Il serait bon d'avoir des tableaux ou gravures reproduisant des faits ou des actions morales se rapportant aux vérités que l'on veut enseigner : ce serait là de l'intuition par excellence. » (Yvetot.)

Pourquoi alors avoir enlevé les crucifix, ces augustes symboles de l'amour qui se sacrifie? Le moyen est honnête, mais je le tiens pour peu efficace.

De divers côtés, on réclame « un manuel officiel de morale pratique », rédigé par les ordres du Ministre et

mis entre les mains de tous les maîtres et de tous les élèves.

« Tous les matins, la première leçon consisterait dans la récitation et dans l'explication d'un ou de deux préceptes de morale et dans la lecture des exemples qui accompagnent ces préceptes et qui en seraient l'explication. »

(Bergerac.)

« L'histoire nous indique ce qu'il faut faire : la longue domination du clergé nous montre quel procédé il faut employer. Il est difficile d'oublier les maximes du catéchisme apprises dans le jeune âge; il convient de demander que l'éducation morale, indépendante de toute confession ecclésiastique, soit donnée à l'aide d'un formulaire qui graverait dans l'esprit du jeune enfant les principes nécessaires de cette morale. » (Bourganeuf.)

« Je voudrais que les grands principes de la morale avec leurs diverses applications fussent en quelque sorte codifiés et présentés par demandes et réponses, un vrai catéchisme de morale. Un ouvrage bien conçu dans ce sens avec beaucoup d'exemples tirés de la vie pratique aurait un immense succès et rendrait d'immenses services. Il y aurait plus d'unité dans cet enseignement, qui ne serait plus laissé aux appréciations plus ou moins divergentes de ceux qui le donnent. Un manuel ainsi disposé serait un guide sûr, invariable pour les maîtres et pour les élèves. »

(Périgueux.)

« Autrefois j'avais rêvé de voir entre les mains des élèves un formulaire moral analogue au catéchisme catholique. Ce formulaire aurait compris des définitions très nettes de tout ce qui est la morale; les enfants les auraient apprises par cœur, et ces formules se seraient incrustées dans leur

esprit comme des règles inoubliables qu'ils auraient retrouvé à chaque instant de la vie. Des récits faits à la suite de chaque formule en auraient été la consécration. Cette méthode eût été brutale et en contradiction complète avec l'esprit de nos méthodes. » (Guéret.)

C'est là aussi toute notre critique. Et quel Ministre infaillible aurait le courage de rédiger et d'imposer un pareil manuel!

Nous ne dirons rien des prix spéciaux proposés pour les maîtres donnant les meilleures leçons de morale ni des sujets de composition venant s'ajouter à l'examen du certificat d'études primaires et portant sur la morale, dans l'hypothèse que « les maîtres ne chauffent que les matières obligatoires. » Il n'y a déjà que trop de prix et trop d'examens sur trop de matières. Nous avons plus de confiance dans le vœu que les conférences pédagogiques cantonales et les leçons modèles données par l'inspecteur primaire se multiplient.

« Nos maîtres apportent beaucoup de bonne volonté, mais il leur faut des directions précises et souvent renouvelées. Malheureusement, les inspecteurs d'académie et les inspecteurs primaires, pour la plupart surchargés, ne peuvent les diriger comme ils le voudraient. Le Bulletin départemental ne peut, faute d'une dotation suffisante, contenir les instructions de l'inspecteur d'académie, et les inspecteurs primaires, qui ne voient pas leurs écoles tous les ans, n'ont pas le loisir d'adresser eux-mêmes des recommandations écrites. Et les instituteurs restent livrés à eux-mêmes! »

(Tours.)

« Des conseils donnés de temps en temps par l'inspecteur

IMPRIMERIE NATIONALE.

primaire en causant familièrement avec des maîtres réunis chez un de leurs collègues par petits groupes de quatre ou cinq, seraient certainement profitables. » (Boussac.)

On s'étonnera peut-être de voir figurer parmi les moyens proposés pour rendre plus efficace l'enseignement moral, l'amélioration de la situation matérielle des instituteurs et le relèvement de leur traitement. Mais cet étonnement disparaîtra devant de brèves réflexions.

« Pour moraliser devant des enfants, il convient d'être dans une situation d'esprit optimiste. Le pédagogue convaincu est un peu candide et imaginatif : il voit l'esprit humain en beau et la vie en rose. La plupart de nos instituteurs, au contraire, se considèrent comme des déshérités, tournent à l'aigreur et sont de moins en moins disposés à croire que tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes possible. C'est par scrupule de délicatesse s'ils ne laissent pas percer devant les élèves le fond de leur sentiment. » (Alpes-Maritimes.)

« Le moyen d'avoir un personnel choisi, c'est d'améliorer sa condition pour relever son prestige moral. »
(Dunkerque.)

« Il nous faudrait des maîtres de vocation, ayant le savoir et la vertu, connaissant bien l'enfant, la nature humaine, étant en état de développer une qualité, de combattre un défaut, de redresser une idée fausse, de juger un principe. Pour les avoir ou les former, il faudrait y mettre le prix. » (Chaumont.)

« Il faut rendre la fonction d'instituteur enviable par les avantages matériels et moraux, par les honneurs, par le

prestige que l'État peut y attacher; il faut qu'il ne tienne ses fonctions que de l'Université : on relèvera ainsi la valeur morale de l'instituteur et la considération attachée à sa fonction. » (Tours.)

« La situation précaire de nos instituteurs ne leur donne point encore l'autorité qui leur permettra de lutter contre les influences qui tendent à paralyser leurs efforts, à discréditer leur enseignement. » (Lectoure.)

« Les maîtres, en ce moment, sont un peu dévoyés. Dans ces dernières années, on les a peut-être un peu trop flattés; ils se sont exagérés l'importance de leur rôle. D'un autre côté, on leur a donné des espérances qui ne se sont pas réalisées. Les instituteurs sont mécontents, pourquoi ne pas le dire? Dans cette disposition d'esprit, il leur est difficile de donner une leçon de morale. » (Nice.)

Il faudrait ne jamais mêler l'instituteur aux luttes de la politique, se garder de faire de lui un agent électoral et lui demander des services qui compromettent sa dignité professionnelle. Il faudrait encore bien des choses. Il faudrait changer notre milieu social, mettre nos populations scolaires à l'abri des mauvais exemples donnés de haut, faire marcher partout de front l'accroissement moral avec l'accroissement de la liberté pour le triomphe des idées républicaines. Il faudrait relever dans notre société alanguie et frondeuse le sentiment du respect[1], « restaurer à tous les degrés de la hiérarchie le principe de l'autorité trop souvent méconnu. » (Cosne.)

[1] Voyez Vessiot : *le Sentiment du respect*, dans la *Revue pédagogique*, VI, p. 289 et suiv.

Mais c'est là un ordre de considérations d'une nature plus générale dans lequel nous nous interdisons d'entrer.

Le moyen souverain de rendre l'éducation morale efficace, c'est d'avoir de bons maîtres, qui enseignent par leur exemple plus encore que par leur parole.

« La grande affaire, c'est d'avoir de bons maîtres qui soient avant tout des hommes de cœur, des hommes instruits, aux idées larges et généreuses, aimant sincèrement les enfants, comprenant toute l'importance de leur mission d'éducateurs, s'y donnant tout entiers. » (Melun.)

« Pour bien enseigner la morale, il faut une noblesse dans les sentiments, une élévation dans la pensée, une dignité dans la conduite qu'un brevet ne confère pas. On devra tendre de plus en plus à recruter un personnel d'élite. » (Belfort.)

« Il est nécessaire avant tout que la vie du maître soit un perpétuel exemple, plus persuasif et plus fort encore que ses leçons. » (Tours.)

« L'exemple! Voilà le grand éducateur. Les enfants sont des imitateurs : c'est donc par l'exemple surtout qu'il faut agir sur leur volonté. Pour que l'enseignement donne des résultats efficaces, il faut que le maître soit lui-même une leçon vivante et continue. Qu'il donne constamment à ses élèves l'exemple du travail, de l'ordre, de la propreté, de l'exactitude, du respect de l'autorité, de la plus exacte justice; qu'il établisse une bonne discipline dans son école; qu'il soit, en un mot, un homme de devoir. »

(Joigny.)

« Les instituteurs ne prêchent pas toujours d'exemple.

L'un d'eux, qui dictait en ma présence cette phrase à ses élèves : « L'instituteur représente la patrie... » ne pouvait certes leur donner, par le désordre de sa toilette et la négligence de sa personne, qu'une conception peu idéale de notre cher pays, quelque chose comme le reflet peut-être de la patrie primitive au temps des rois chevelus. »

(Pontoise.)

« Trop nombreux sont les instituteurs qui portent atteinte à leur considération par l'excès de confiance qu'ils ont en eux-mêmes et qui les entraîne à faire bruyamment parade de leur mérite, par l'ardeur inconsciente avec laquelle ils prennent part aux luttes locales qui n'intéressent nullement le bien public, par l'ambition déplacée avec laquelle ils s'efforcent de jouer dans les affaires communales le rôle prépondérant qui ne devrait appartenir qu'aux municipalités. » (Auxerre.)

« Leur exemple enseigne. Ils sont respectables et respectés. Ils aiment leurs élèves, qui le leur rendent. Le cours proprement dit, chez eux, se réduit à peu de chose. Leur sagesse abrégée, sommaire, populaire, est souvent faite, il est vrai, de pièces et de morceaux. Ils n'ont pas de *criterium*, les malheureux! Ils ont du bon sens et de la droiture. Cela les aide à choisir quelques maximes, quelques vieux oracles familiers, dont ils composent, tant bien que mal, une sorte de décalogue des bonnes gens, qu'ils expliquent avec simplicité et que l'on apprend par cœur. Voilà pour l'enseignement didactique. Mais, je le répète, ils en donnent un autre, sans le savoir et presque sans le vouloir, à toute heure du jour, en classe, en récréation, sous les formes les plus diverses — dans un conseil, dans

un reproche, dans un éloge — et quelquefois d'une manière insaisissable dans un regard, un geste, un son de voix. Ces maîtres sont très rares. » (CHAMBÉRY.)

A ceux-là, comme aux élèves qu'ils ont formés, les vraies satisfactions ne manquent pas :

« Si je ne sais pas de joie plus noble pour un maître, a dit M. Gréard[1], que celle de voir un élève qu'il a contribué à former, grandir, se développer, remplir son attente, la dépasser même et de pouvoir se dire : J'y suis peut-être pour quelque chose; je ne sais pas non plus de sentiment plus sain, plus moralisateur que celui de l'élève qui a la conscience de ce qu'il doit à son maître. Les vicissitudes de l'existence peuvent rapprocher les rangs, les intervertir même; cette empreinte de gratitude et de respect demeure ineffaçable pour le plus grand profit de celui qui tient à honneur de la conserver. »

XIV

Pour avoir de bons maîtres, il convient d'apporter un soin particulier à leur préparation. Ceci nous conduit à parler de l'éducation morale dans les écoles normales. Nous commençons par les instituteurs.

« A mon humble avis, pour rendre l'enseignement de la morale plus efficace, il faudra ne pas craindre de trop développer le cours de morale à l'école normale et bien convaincre les élèves-maîtres qu'ils seront plus tard des éducateurs qui devront surtout prêcher d'exemple. »

(SAINT-YRIEX.)

[1] *L'Esprit de discipline dans l'école. Revue pédagogique*, III, p. 385 et suiv.

« Il faut que les maîtres soient pourvus à la sortie de l'école d'une forte éducation morale. Ils doivent être éclairés et convaincus. Ils doivent comprendre l'importance, la nature et la portée de l'enseignement qu'ils sont appelés à donner. Il faut qu'ils aient une conscience droite et un sens moral convenablement cultivé. C'est la conscience, le sens moral, en effet, qu'ils auront sinon à créer, au moins à former, à éclairer et à diriger chez leurs élèves. »

(Amiens.)

La question du recrutement des élèves-maîtres a une importance capitale. Y apporte-t-on le tact, les lumières, la conscience nécessaires? S'enquiert-on assez du milieu d'où ils sortent, de leurs aptitudes, de leur caractère, de leur vocation?

« Il faudrait une sélection plus sévère, au point de vue de la valeur intellectuelle et morale, à l'entrée de l'école, une amélioration incessante du personnel, une importance plus grande attachée à l'éducation morale. La difficulté est d'attirer à l'école normale un nombre de candidats assez grand pour opérer une sélection satisfaisante. »

(Tours.)

« Depuis quelques années le niveau de nos concours a baissé d'une manière inquiétante. L'avenir de nos écoles normales sera compromis, je le crains, par l'insuffisance et par la mauvaise qualité de notre recrutement. »

(Draguignan.)

« Il faudrait que nos candidats à l'école eussent une culture intellectuelle plus soignée, des connaissances générales, qu'ils eussent lu, peut-être aussi qu'ils eussent vécu dans un milieu autre que celui où ils grandissent et où

leur esprit se développe fort peu, au contact de braves gens préoccupés uniquement d'intérêts matériels, parlant patois la plupart du temps et ne connaissant même pas de nom une foule de choses que leurs enfants devraient très bien savoir. » (Auch.)

« Les notions de morale que les jeunes gens apportent à l'école sont vagues. Elles consistent en des mots dont la plupart n'éveillent aucune idée précise. On s'est plutôt adressé à leur mémoire qu'à la conscience. On ne leur a point appris à se replier sur eux-mêmes, à s'interroger intérieurement. La première chose qui s'impose, c'est de leur faire contracter l'habitude de la réflexion en les obligeant constamment de faire appel à leur conscience. »

(Vannes.)

« Dans le Midi, les jeunes gens sont un peu sceptiques. Ils acceptent sous réserve les théories morales; ils semblent les considérer comme un dédommagement, une fiche de consolation que l'on réserve aux malheureux et aux déshérités. La morale, me disait un élève-maître, est un préjugé. » (Aix.)

Tout ou presque tout est donc à faire ou plutôt à refaire. Peut-on, dans le court espace de trois ans dont on dispose, espérer un résultat satisfaisant?

« Malgré les imperfections inhérentes au milieu où se recrutent les élèves qui ont tout à réformer en entrant à l'école, sous le rapport des habitudes, du langage, des sentiments, etc., j'ai la consolation de constater une amélioration sensiblement progressive de la première à la troisième année. La dignité s'élève et les sentiments s'épurent,

et chez tous nos jeunes gens on remarque le désir sincère d'obéir à la loi du devoir. » (Poitiers.)

Que de soins il faut, quelle direction éclairée et vigilante, quelle connaissance de l'homme et des hommes!

« Pour arriver sûrement au cœur et à la raison de l'élève, il faut lui parler avec sa raison et son cœur et ne pas le sortir d'un milieu qu'il connaît et qu'il aime pour le transporter dans un monde abstrait où rien ne l'intéresse. » (La Sauve.)

« On voudrait amener les élèves à exprimer leurs doutes, à présenter des objections, à solliciter des éclaircissements. On n'y parvient pas, bien qu'on les encourage à dire tout ce qu'ils pensent. S'ils entreprennent bien un récit, ils s'arrêtent dès qu'il y faut joindre des réflexions. »

(Vesoul.)

« Ils ont une idée plus nette que leurs devanciers de ce que doivent être les rapports sociaux; les notions morales qui leur sont enseignées contribuent à les rendre moins pédants, plus modestes, à leur faire connaître plus exactement la portée de leur future mission; elles leur permettent de juger sainement les hommes et les faits; elles constituent pour eux une sorte de viatique qui les prémunit contre les causes de défaillance. » (Belfort.)

Quelle sera, dans ces circonstances, la méthode que l'on devra suivre dans l'enseignement de la morale? Les rapports des directeurs, ainsi que les programmes officiels, renferment des vues et des décisions très divergentes, et quant à la répartition des matières (psychologie, morale théorique, morale pratique), et quant au nombre des

heures, et quant aux procédés à employer. Il sera sage de laisser à cet égard une grande latitude aux directeurs qui sont, en général, les meilleurs juges dans la matière, et cela d'autant plus que, dans la plupart des écoles, ce sont eux qui professent cet enseignement.

L'opinion la plus naturelle est qu'il faut commencer par les notions élémentaires de psychologie, dont la connaissance est indispensable pour aborder les problèmes de l'ordre moral. Il ne faut pas se laisser arrêter par la considération que l'étude en est un peu ardue et exige un certain effort de l'intelligence; cet effort est largement récompensé par la joie qu'éprouve l'élève de se mouvoir à l'aise dans un domaine que l'on jugeait hérissé d'obstacles. La morale pratique au contraire, qui est plus facile à comprendre, pour qu'elle ne dégénère pas en casuistique ou en fades banalités, doit être réservée de préférence pour le cours de la dernière année.

La leçon proprement dite, la leçon didactique peut-elle être entièrement évitée et remplacée soit par les interrogations de la méthode socratique, soit par un enseignement plus concret, s'attachant toujours à ne tirer les préceptes que de faits, de récits présentés au préalable? Cela semble bien difficile et particulièrement inadmissible pour les élèves de troisième année. Rappelons-nous que nous ne sommes plus à l'école primaire, mais à l'école normale. Toutefois on comprend les hésitations et les tâtonnements des maîtres dont beaucoup, anciens professeurs de mathématiques, ne se sont pas senti le courage « d'organiser de toutes pièces, et du jour au lendemain, un enseignement qui leur était si peu familier, et n'ont pas trouvé sur-le-champ la méthode qui lui convient. » (Nîmes.)

Il y a pourtant des adversaires obstinés de l'enseignement didactique.

« Une histoire, des interrogations, un précepte : voilà en trois mots tout l'enseignement de la morale à l'école. On peut y ajouter un résumé succinct fait de vive voix par le maître. Sans avoir la même importance, cet exercice ne laisse pas d'avoir son utilité. Il rend à la leçon l'unité qu'elle aurait pu perdre parmi la diversité des interrogations. Il laisse de côté les parties secondaires ou accessoires pour mettre en relief les plus essentielles. Il corrige par une vue d'ensemble plus nette et plus précise l'impression vague et confuse qui tend forcément à produire l'éparpillement ou l'encombrement des détails. Enfin, c'est encore une excellente habitude à donner aux enfants de revenir après coup sur un premier travail, de recueillir leurs idées, de mettre en ordre leurs souvenirs et de compter pour ainsi dire leurs richesses. » (Guéret.)

« J'avoue que j'ai assez longtemps cherché ma voie, que j'ai souvent modifié ma méthode et que je ne suis pas sûr encore de tenir la meilleure. Toute la difficulté naît des dispositions intellectuelles et morales des jeunes esprits auxquels nous nous adressons. J'ai cru tout d'abord que leur pensée était assez mûre, pour suivre et saisir les idées morales présentées dans un enchaînement parfait; j'ai cru aussi que le sens des choses morales était suffisamment développé chez eux. Ils m'ont fait revenir de mon erreur. C'est pitié de les voir tout accepter sans contrôle. Leur esprit s'accommode volontiers de la pensée toute faite, mais manque de vigueur pour la pénétrer; il n'en retient ordinairement que les contours. D'autre part, enclin par nature et par

éducation première, à n'apercevoir tout d'abord, dans les actes humains, que le côté pratique et utilitaire, l'esprit de nos élèves a quelque peine à s'attacher à la vertu toute nue, faite de dévouement, d'oubli de soi, juste mélange de cœur et de raison, belle bien avant que d'être utile. J'ai donc renoncé aux leçons proprement dites, qui réflètent une pensée unique, en général trop pleine, plus synthétique d'ordinaire qu'il ne convient au degré de pénétration des élèves, trop rapide pour se fixer tout entière, même dans les esprits très attentifs, trop personnelle pour être assimilée au fur et à mesure qu'elle se développe, trop portée enfin à s'imposer avec les caractères d'une vérité absolue. Je n'ai pas rencontré, à l'école normale, un seul élève qui ait pu reproduire une de mes leçons en lui conservant son caractère, sa physionomie et sa portée; mes idées ne me revenaient jamais que profondément altérées, le fil conducteur de ma pensée avait disparu; il ne restait qu'une informe ossature de la leçon : le meilleur était irrévocablement perdu. » (Lyon.)

La grande objection faite à l'enseignement didactique, c'est le peu de préparation des élèves à le recevoir, le peu de profit qu'ils en retirent, la crainte de meubler leur mémoire de termes abstraits dont ils ignorent le sens, de raisonnements dont ils n'ont pas saisi le lien interne. Pour réussir, dans des conditions si difficiles, à se faire comprendre, à intéresser, à captiver leur attention, il faut un ensemble de qualités bien rares.

« Je sais qu'il existe une manière simple, aisée et naturelle de traiter les questions, même les plus élevées, du domaine moral : il est possible d'éviter l'affectation et le

jargon scientifique en une matière qui peut, entre toutes, s'en passer. Mais il faudrait pour cela un auditoire qui s'y plût, qui vous comprenne, vous suive et vous inspire par le plaisir qu'il y prend; il y faudrait surtout des maîtres d'une rare habileté et, à vrai dire, je n'ai point osé jusqu'ici m'y essayer. » (Le Puy.)

« Il s'agit bien moins d'exposer, d'une façon dogmatique, toutes les questions qui embrassent les cours de psychologie et de morale, que de provoquer l'esprit de l'élève à l'observation et à la réflexion. Toutes les fois que l'exposition n'est pas de rigueur, nous la réduisons à des vues générales et à des indications pratiques propres à donner aux élèves une bonne méthode d'investigation et de travail. Nous consacrons aux interrogations la moitié au moins du temps réservé à l'enseignement de la morale. » (Aurillac.)

« L'élévation n'exclut pas la simplicité. Elle est plus nécessaire à l'école normale, car nos élèves n'ont été que trop habitués, par toute leur éducation première, à puiser leurs règles de conduite, dans les principes étroits de la morale intéressée. Il faut les arracher au terre à terre de l'existence qu'ils ont menée jusque là, pour les placer et les faire vivre dans une atmosphère plus haute et plus pure. » (Monbras.)

« Il faut sans doute encore discipliner la volonté et la soumettre à la raison, surveiller les sentiments pour les épurer sans cesse, provoquer la réflexion et former le jugement. Mais il importe surtout de mettre en pleine lumière la notion du devoir, avec les raisons qui l'établissent et en font une absolue nécessité pour tout être intelligent et libre. Combien plus stricte, en effet, apparaît l'obligation

morale quand elle se dégage, non plus de récits inventés à plaisir ou d'événements fortuits, mais de la nature même de l'homme et des attributs essentiels qui révèlent sa destinée. A l'école normale, les anecdotes ont perdu le charme de la nouveauté, la morale en action s'affadit en perdant toute sa fraîcheur. D'ailleurs, l'émotion est trop fugitive, et le meilleur maître est parfois impuissant à la produire. L'enseignement dogmatique est plus viril que la méthode concrète qu'il achève et domine; il prépare mieux aux fonctions d'instituteur. Les fréquentes analyses psychologiques obligent l'élève à s'observer lui-même, à se connaître, et partant elles l'invitent à se perfectionner en même temps qu'elles l'initient plus complètement à l'étude du caractère des enfants. » (CHÂLONS.)

Quelques maîtres ne craignent pas d'aller plus loin encore.

« Je m'attache à bien établir que la morale est basée sur des lois fixes, absolues, universelles, en un mot qu'il y a une *science* de la morale, comme il y a une *science* des nombres et de l'étendue. Sans toucher à la métaphysique, sans entrer dans les détails de pure érudition, je crois utile d'exposer sommairement les systèmes de morale les plus importants, d'en montrer les lacunes et les faiblesses, puis d'arriver à une formule nette et précise *du* devoir, de laquelle on déduira plus tard *les* devoirs. Il ne faut pas oublier, en effet, que l'idée est une force, qu'elle ne se borne pas à éclaircir l'esprit, mais qu'elle exerce sur nous une certaine action, qu'elle engendre des sentiments et des résolutions. » (BELFORT.)

Ce qui éloigne un certain nombre de professeurs de la méthode didactique, c'est la nécessité pour les élèves de

prendre des notes. Il y a là un inconvénient sérieux pour des esprits peu faits à ce genre de besogne. Mais on peut tourner cette difficulté en remettant aux élèves, un ou deux jours avant chaque leçon, le programme détaillé et en remplaçant la rédaction, d'après les notes mal prises et qui ont paralysé l'effort d'une attention soutenue, par « un travail personnel fait par les élèves en étude, et dont le résultat est consigné en regard du programme de la leçon, sous forme de réflexions, d'exemples, d'extraits de lecture. Outre ce travail de revision, la plume à la main, nos élèves font tous les mois une composition écrite proprement dite. »

(Moulins.)

Sans aller jusqu'à « ne jamais donner de devoirs sur une leçon du programme », on peut préférer « le développement des pensées de nos grands écrivains ou des maximes de nos moralistes. Il faut alors que l'élève trouve quelque chose en lui et l'expose à sa façon. C'est là-dessus que je le juge. »

(Auch.)

Mais c'est l'éducation morale, plus encore que l'enseignement, qui mérite de fixer l'attention des directeurs et d'être l'objet de leurs plus grands soins. Il faut que tout le régime de l'école, classes, études, récréations, promenades, entretiens particuliers, leçons dans l'école annexe, discipline, sorties même, y concoure. Ici surtout, il s'agit de créer une atmosphère, un climat moral, qui agisse avec force sur l'esprit, le cœur, la conscience de l'élève et les pénètre de salutaires énergies.

« Ma première et plus constante préoccupation est de faire contracter aux élèves des habitudes de rangement, d'ordre, d'exactitude, de tenue à l'égard des choses et sur

leur propre personne : ces qualités, outre qu'elles constituent le bon instituteur, le maître vraiment *imitable* pour les enfants, impriment à toute la conduite une direction qui n'est autre que la règle du bien, et amènent insensiblement le jeune homme à se trouver mal à l'aise dans un milieu, matériel ou moral, qui serait désordonné. Je rappelle en toute circonstance à nos jeunes gens, qu'il n'y a qu'une seule et unique manière de faire ce qu'on doit faire, d'être ce qu'on doit être, et que cette manière consiste à se conformer au bien absolu. Enfin je les invite fréquemment aussi à pratiquer chaque soir leur examen de conscience et à ne s'endormir qu'après avoir réglé avec une sévère exactitude leur compte de la journée, aussi bien pour ce qui concerne leur avancement intellectuel que pour ce qui regarde leur perfection morale. » (Saint-Lô.)

« Nos jeunes maîtres nous arrivent bourrés de formules de tout genre; ils se croient extrêmement forts... Qu'ils soient donc élevés plus simplement; qu'ils apprennent l'art de se conduire dans la vie ordinaire et dans l'école; qu'ils soient bien pénétrés de cette idée que le respect de l'autorité est la base de toute morale et qu'ils n'auront droit au respect et à l'obéissance des autres qu'autant qu'ils auront donné eux-mêmes, en toutes circonstances, l'exemple de la soumission et de l'humilité. » (Marseille.)

« Je dis aux élèves : Si vous voulez gagner en moralité et devenir les maîtres de vous-mêmes, n'oubliez point que les pires ennemis de l'homme sont ses propres passions et qu'on ne peut les vaincre et les dominer qu'à force de persévérance et de volonté. Préparez donc l'instrument de combat en exerçant chaque jour un peu votre volonté,

d'abord dans les petites choses et ensuite dans les grandes. Apprendre à vouloir, c'est la grande affaire qui doit vous occuper pendant les trois années d'école normale. »

(Poitiers.)

« Ayant à opérer sur des natures droites mais rustiques, à l'enveloppe un peu rude, non polies, souvent imbues de préjugés répandus dans la campagne, l'éducation morale aura à frapper plus fort ayant à faire plus d'impression pour s'emparer des cœurs et pour former les caractères; elle sera continue, s'immisçant sans le paraître dans tous les exercices scolaires et dans les diverses parties de l'enseignement. Notre tâche de tous les jours, j'allais dire de tous les instants, est de nous assurer de la manière dont nos élèves comprennent la liberté qu'on leur accorde; c'est quand ils sont livrés à eux-mêmes que nous pouvons surtout connaître leur caractère, que nous pouvons intervenir dans la formation des habitudes, leur inspirer la droiture, la franchise dans leurs actes, que nous avons plus de moyens pour faire disparaître tel langage peu convenable, telle lacune dans la tenue. La surveillance que nous exerçons sur les futurs instituteurs est discrète. » (Alençon.)

Le fragment suivant fait saisir sur le vif la difficulté de la tâche :

« Les instituteurs qui nous arrivent de l'école normale sont mal préparés. Leur ton reste le même. On ne sent pas, sous leur parole, naître et croître, à mesure que la leçon se développe, cette émotion communicative sans laquelle une leçon de morale reste lettre morte. Ils semblent croire que cette leçon ne s'adresse qu'à l'intelligence et ils ne se préoccupent pas assez de faire naître, dans le cœur de

IMPRIMERIE NATIONALE.

l'enfant, les sentiments généreux que l'éducation morale suppose et entretient. Peut-être convient-il d'attribuer cette sécheresse trop commune à la conception que se font de la moralité la plupart de nos instituteurs. Ils paraissent supposer que la moralité consiste seulement à se mettre et à se tenir en règle avec les lois et les autorités sociales. Ils donnent moins des exhortations morales que des conseils de prudence : ils s'efforcent, pour faire pénétrer un précepte moral dans l'âme de l'enfant, de lui montrer tous les bénéfices d'ordre pratique qu'il retirera de l'obéissance à ce précepte. La moralité peut être sentie d'instinct immédiat, mais pour être goûtée dans ce qu'elle a de meilleur et de plus exquis, il faut une longue et difficile préparation; il faut avoir pénétré la pensée des grands philosophes et suivi pas à pas, dans la succession de leurs œuvres, de Platon à Kant, les progrès incessants de l'idée morale qui devient plus haute et plus désintéressée à mesure que l'esprit humain s'applique davantage à l'éclaircir et devient ainsi capable d'en goûter toute la délicatesse. C'est par une telle préparation, en faisant sienne la pensée des grands moralistes, que l'on crée en soi l'état d'âme indispensable pour comprendre et goûter l'idéal moral. C'est à créer cet état d'âme chez nos instituteurs que doivent tendre tous nos efforts à l'école normale. » (Perpignan.)

Le directeur d'une école normale, chargé à la fois des fonctions de professeur et d'administrateur, ne peut pas, à lui seul, porter le fardeau d'une aussi grande responsabilité. Il faut qu'il soit secondé par les efforts des maîtres qu'une sage disposition du règlement fait loger à l'établissement même, aussi longtemps qu'ils sont célibataires. « L'absence

des maîtres en dehors des heures de cours laisse tout entier au directeur le soin de l'éducation proprement dite : c'est une tâche trop lourde. » (DIJON.)

« Il faut rattacher les professeurs à l'école, au lieu de les en écarter et de les laisser s'isoler dans les fonctions de l'enseignement. » (LE PUY.)

« Les instructions qui recommandent aux professeurs de venir quelquefois au milieu des élèves pendant les récréations, ainsi que des frères aînés, sont ici lettre morte; d'ailleurs il y a trop d'antipathie entre les uns et les autres pour obtenir facilement des relations qui ne peuvent être imposées. J'ai vainement tenté de faire de l'école normale une grande famille. Dans cet isolement, ce sont les plus mauvais, c'est-à-dire les plus audacieux qui imposent leur manière de voir à toute la communauté. On voit s'établir alors parmi eux une moralité toute particulière aux principes étranges. Toute faute doit être absolument cachée. Chez le coupable, le vrai courage consiste non à s'avouer, mais à se taire ou à mentir effrontément. C'est une solidarité à toute épreuve, mais pour le mal. » (MENDE.)

Peut-on, en effet, confier la surveillance dans les écoles normales aux élèves eux-mêmes, aux surveillants élus par eux ? Les avis sont très partagés à cet égard. Quelques directeurs se louent infiniment d'avoir introduit ce système libéral, fondé sur la confiance. D'autres s'écrient : « Mieux vaudrait l'externat qu'un internat partiel dans de telles conditions. »

« Le régime bâtard auquel nous sommes soumis entraîne bien des hésitations et des inconvénients. Ce n'est pas encore la liberté assez complète pour faire une véritable

éducation, ce n'est plus le régime étroitement autoritaire d'il y a dix ans. Le concours apporté au directeur par les surveillants et les professeurs est insuffisant. Tous ne croient pas assez à leur rôle d'éducateurs. Ils sont trop professeurs de lycée. En résumé, les écoles normales sont encore aujourd'hui des internats désemparés. Pas plus qu'ailleurs les théories de juste milieu ne peuvent prétendre à une longue existence. » (MONTBRISON.)

« Je n'entends pas qu'il faille rétablir la surveillance minutieuse et nécessaire d'autrefois : il importe que ces jeunes gens fassent l'apprentissage de la liberté et acquièrent le sentiment de la responsabilité, mais encore faut-il qu'ils soient redressés, dirigés, soutenus par quelqu'un qui se mêle à leur vie journalière, à leurs travaux et à leurs récréations, à leurs jeux, qui leur donne l'exemple d'un homme bien élevé, en un mot qui vive avec eux. Or, le directeur reste seul pour le faire, et j'affirme que ce travail dépasse les forces d'un seul homme. » (PRIVAS.)

« Il est de toute justice d'attribuer une part des heureux résultats que nous avons obtenus aux dispositions nouvelles d'esprit que la réorganisation des écoles normales en 1883 a fait naître. Le système libéral a pu paraître à quelques directeurs, et à moi le premier, un contre-sens et un danger au point de vue des mœurs et de la discipline, mais il ne me coûte aucunement de reconnaître l'erreur que j'avais commise. La liberté, loin de nuire, a mûri, avant le temps, le caractère. Il y a eu plus de naturel et de spontanéité, et les élèves, fiers de la confiance dont ils étaient l'objet, se sont montrés plus dociles et plus raisonnables. »

(POITIERS.)

« Nous serons tenté d'attribuer les quelques progrès réalisés dans l'éducation morale plutôt au nouveau mode de discipline libérale récemment organisé, qui accoutume nos élèves à se gouverner eux-mêmes en accroissant le sentiment de leur responsabilité. Quoi qu'il en soit, nous mettons tous nos efforts à faire de notre cours de morale le complément et le commentaire de cette préparation pratique à la vie réelle. » (Nîmes.)

« Le régime de discipline libérale a porté des fruits excellents. Nous donnons à nos élèves des règles claires, précises, raisonnables; nous évitons tout ce qui ressemble à des tracasseries; nous sommes avec eux en relation continue, en étude, en récréation, en promenade : c'est là notre grand moyen d'influence. Ils sont flattés de causer avec nous et touchés de nos marques d'intérêt. »

(Monbras.)

« Ce n'est pas tant s'en faut la doctrine du laisser faire excluant tout contrôle et toute censure; parfois au contraire il importe d'user de vigilance et de fermeté. L'essentiel est d'intervenir à propos, sans passion comme sans faiblesse. L'expérience de ces huit dernières années est d'ailleurs concluante. C'est une nouvelle tradition toute de franchise et de mutuelle confiance qui lentement s'établit dans notre école. » (Aurillac.)

« C'est la confiance qui est la base de toute action éducatrice; il faudrait pouvoir prendre place auprès du cœur du jeune homme, en surprendre tous les tressaillements, puis parler et agir en conséquence. La difficulté a été grande en tout temps; le père ne l'a pas toujours surmontée auprès de son fils. » (Auxerre.)

« Au point de vue religieux on nous reproche d'avoir substitué la liberté à l'obligation. Ce reproche ne nous émeut pas; nous sentons que Dieu est bien plus honoré par l'homme qui fléchit librement le genou devant sa majestueuse personne que par celui qui s'acquitte de ce devoir en vertu de la contrainte imposée par un règlement. Nous estimons que le sentiment religieux est plus vrai, plus solide aujourd'hui chez la grande majorité de nos élèves qu'à l'époque où les prescriptions réglementaires nous enjoignaient de leur donner des notes sur la manière d'accomplir les devoirs qui en découlent. » (Chaumont.)

La conférence d'ordre du dimanche matin forme comme le pivot de la discipline : on y passe en revue les principaux faits scolaires de la huitaine.

« Chacun des intéressés se reconnaît, bien qu'il ne soit pas nominalement désigné. C'est un moyen d'éducation presque infaillible quand le directeur, par exemple, est toujours d'accord avec les conseils qu'il donne ou les préceptes qu'il formule : car alors il déteint sur ses élèves; il les enveloppe de son influence, de son autorité, de sa sollicitude. » (Chartres.)

XV

Nous passons aux écoles normales d'institutrices. Ici nous n'avons qu'un regret : c'est de ne pas pouvoir reproduire en entier les mémoires des directrices qui, par leur étendue, l'élévation des sentiments, la finesse du tact pédagogique, les aperçus ingénieux, l'accent personnel, la fermeté et la distinction du sens moral, non moins que par l'élé-

gance du style et la modestie du ton font le plus grand honneur à celles qui les ont rédigés. Oui, vraiment, on augure bien de l'avenir des maisons qu'anime un semblable esprit. La femme française, dans cette délicate mission d'éducatrice, révèle les qualités exquises dont elle est douée; elle répand autour d'elle je ne sais quel charme sain, pénétrant et discret. La solidité des vues, dans ces pages, s'unit à la grâce d'une intelligence déliée et souple. Nous l'affirmons, sans hésitation aucune, lorsque Fontenay-aux-Roses aura donné des directrices à toutes nos écoles normales, lorsque tous nos départements seront pourvus de ces foyers d'éducation sérieuse et libérale, lorsque toutes nos institutrices auront respiré l'atmosphère fortifiante qui règne dans ces maisons, nous verrons disparaître sans regrets ce qui reste du personnel congréganiste. On a eu grand tort, selon nous, de laïciser les hôpitaux; on a raison mille fois de laïciser nos écoles, même de filles.

Le recrutement des élèves-maîtresses se fait également dans des conditions insuffisantes de contrôle. « Si l'enquête sur la moralité des familles était plus sérieuse, la connaissance de l'origine de nos élèves, des indications précises sur leur éducation première, qui les a déjà marquées quand elles se présentent à l'école, nous éclaireraient sur leur valeur morale. Malheureusement nous voyons peu les parents. Les deux années qui forment actuellement l'école normale de Laval comptent vingt-six élèves; nous connaissons huit mères de famille; six d'entre elles nous ont simplement remis leurs filles à la rentrée; nous ne les avons pas revues; une seule nous a donné un renseignement utile sur le caractère de sa fille; une seule, la même, a désiré savoir notre impression personnelle. » (Laval.)

« Les élèves qui nous arrivent ont peu de surface en toutes choses, au fond rien de solide, rien de fixe. Une honnêteté courante, au gros sel, sans beaucoup de scrupules. Il faut réformer tout : l'esprit et la conscience, porter la lumière et l'ordre dans ce fatras de choses de convention, de routine, d'errements dans lequel se débat l'enseignement primaire élémentaire. » (CHARLEVILLE.)

« On ne peut guère mettre la délicatesse de la conscience où elle n'est pas, on ne peut guère donner la parfaite sincérité, la volonté de mettre la conduite en conformité avec l'idéal moral connu. Les élèves nous arrivent trop tard... C'est aux parents et peut-être aux premiers maîtres qu'il est donné d'incliner fortement la liberté et la volonté vers le bien, d'inculquer ces solides principes qui ne s'effacent pas de la conscience. Tout au plus pouvons-nous faire concevoir la culpabilité de celui qui, connaissant clairement le bien, agit mal en ne réalisant pas le bien qu'il connaît. »
(BOURGES.)

« Nos élèves-maîtresses sont trop peu habituées elles-mêmes à réfléchir pour solliciter les enfants à la réflexion; elles ont peu d'expérience; elles ne savent rien de la vie; elles ont peu lu; on n'a pas jusqu'alors fait assez souvent appel à leur conscience personnelle, et elles ne se préoccupent pas de tenir celle des enfants en éveil. Leur enseignement moral, qui est un décalque de celui de l'école normale, est sincère et élevé; mais comme elles ne sont pas émues, les idées qu'elles exposent manquent d'autorité, et la leçon ne laisse pas dans le cœur de l'enfant une impression profonde et durable. Je voudrais que toutes mes leçons de morale à l'école normale fussent des modèles

auxquels les élèves-maîtresses pussent se reporter quand elles auront à faire la même leçon à l'école primaire. Mais il s'en faut que cette ambition soit satisfaite, et il m'arrive plus d'une fois de sortir d'une leçon de morale fort mécontente de moi-même. » (ALENÇON.)

Pourtant, ce défaut d'éducation première est racheté, bien souvent, par d'excellentes dispositions et beaucoup de bonne volonté.

« Filles de travailleurs, par suite courageuses, habituées à la vie simple et laborieuse de la classe pauvre, nos élèves ont l'esprit sain, le cœur honnête. » (BESANÇON.)

« Nos petites paysannes sont très malléables. En un mois, elles ont, dans leurs rangs, des façons de demoiselles; en trois mois, elles apprennent à marcher, à saluer, à entrer dans un appartement et même à en sortir. Si leur âme avait la même souplesse, si nous pouvions la façonner sans plus de peine, notre responsabilité serait trop lourde; elle est déjà si grande!... Les romanciers analysent le cœur des jeunes filles; ils nous les décrivent sous leurs traits les plus charmants; elles sont idéalisées par les poètes; personne ne sait mieux que nous ce qu'il y a réellement de candeur, de pureté dans leur âme. Elles sont ce qu'il y a de meilleur au monde quand elles nous arrivent élevées par leurs mères, sortant de leur modeste école dont elles ont été les meilleures élèves, affranchies de la crise morale, qui caractérise l'âge ingrat et qui rend si difficile la tutelle des enfants de douze à quinze ans. Est-ce à dire qu'elles ont une grande élévation de sentiments, une éducation raffinée? Non, sans doute. Elles ont des vues nécessairement étroites, des idées fausses, même en morale, une conscience encore

peu éclairée : c'est une terre inculte, mais vigoureuse et pleine de sève. » (LAVAL.)

L'enseignement moral, dans les écoles normales d'institutrices, a une importance très particulière qu'a finement relevée M. Marion [1] :

« Chez les jeunes gens, il faut surtout viser à émouvoir leur sensibilité et à développer la délicatesse du sentiment; quant aux jeunes filles, qui se laissent guider par la sensibilité, il faut les armer surtout de maximes théoriques, de principes fixes, de formules capables de les avertir et de les retenir dans leurs découragements ou dans leurs enthousiasmes. »

« Il faut que l'enseignement soit simple, clair, compréhensible; qu'il aille chercher la conscience, qu'il la remue, qu'il l'exerce surtout, qu'il la creuse et l'éclaire, car les consciences auxquelles nous avons affaire sont beaucoup plus obscures qu'on ne l'imagine. Il faut procéder avec lenteur, avec sobriété, à l'aide surtout d'interrogations et en faisant faire aux élèves de continuelles observations sur elles-mêmes qui ne se connaissent pas et sur autrui. Cette méthode, surtout verbale et suggestive, je l'ai employée dès le début et je l'ai renforcée d'année en année. Des compositions écrites peu nombreuses sur un sujet exigeant un travail personnel. » (CHARLEVILLE.)

« L'enseignement de la morale se fait ici très simplement. Les leçons solennelles, profondes, ne sont pas celles qui

[1] *Revue pédagogique*, I, p. 5 et suiv. Son ouvrage (*Leçons de morale*, Paris, 1885, reproduction du cours professé à Fontenay-aux-Roses) est un chef-d'œuvre de clarté, de mesure, de sens moral exquis, auquel nous sommes heureux de rendre un légitime hommage.

profitent le plus. Assez rarement, je fais ce qu'on appelle des cours. Les élèves ont entre les mains le livre de M. Marion. On y trouve un certain souffle, une sorte d'accent qui va à l'âme que je n'ai rencontré nulle part ailleurs. Elles préparent le plus souvent à l'avance, à l'aide de cet ouvrage, la leçon. Chacune tour à tour expose les idées qu'elle a pu faire siennes, indique les points obscurs et conclut en donnant son appréciation personnelle sur le sujet en question. La directrice intervient à son tour. La raison est convaincue, parce qu'elle est éclairée; l'émotion du cœur venant se joindre à la lumière de la raison, l'adhésion de cette dernière est complète et le terrain préparé pour l'effort, au besoin pour le sacrifice. J'ai souvent fait la remarque que les cours de longue haleine ne profitent pas autant aux élèves que les entretiens dans lesquels elles interviennent elles-mêmes. L'esprit se repose dans une douce quiétude, bercé plus ou moins agréablement par ce qu'il entend. Il ne croit plus rien avoir à faire et se tient en repos, quand c'est le moment au contraire où le travail personnel devrait commencer. Dans une dissertation méthodique, au contraire, où la matière de la doctrine est abondante et où l'intelligence a une part nécessairement active, cette dernière ne reçoit pas seulement, elle s'assimile et conserve. Forcée de travailler elle-même à éclairer la difficulté, elle la sent mieux et redouble d'activité pour s'en rendre maîtresse. Cet effort, qui est déjà un bien, fait de la connaissance ainsi acquise une connaissance durable. J'ai vu des leçons où l'on sentait comme un frisson courir la salle, où, sous le coup d'une forte et réciproque émotion, les fronts redressés et les yeux plus ardents semblent vouloir hâter l'instant de la lutte; dans ce cas, j'en suis con-

vaincue, maîtresses et élèves eussent été capables de nobles sacrifices. En eût-il été ainsi si les élèves avaient été occupées à prendre des notes? Je ne le crois pas. » (Amiens.)

Le système des rédactions faites sur des notes est très controversé.

« Nous ne mettons pas de manuels entre les mains des élèves. Ils nous paraissent être un intermédiaire qui affaiblit l'impression reçue. Nous préférons que les élèves n'aient que les notes prises par elles au courant de la leçon. Il est très possible d'obtenir que ces notes soient prises de façon à rendre non seulement l'idée dans sa justesse, mais encore le mouvement de la leçon. L'étude personnelle renouvelle et fixe l'impression reçue au cours de la leçon. »

(Carcassonne.)

« Je conserve mon antipathie pour les notes. Celles que prennent nos élèves humilieraient le meilleur professeur; les caractères illisibles, les mots tronqués, les phrases inachevées se prêtent à tous les contre-sens. Les notes, fussent-elles la sténographie exacte de ma leçon, auraient encore un inconvénient. J'éprouve à un vif degré le besoin de communiquer avec mes élèves; si mon regard rencontre des yeux baissés, des mains qui s'agitent nerveusement, des physionomies immobiles ou effarées, la vie quitte la leçon. Je ne tarde pas à m'apercevoir que je ne parle plus : je dicte. » (Laval.)

Toutes les méthodes sont bonnes avec de pareilles maîtresses. On peut s'en rapporter à leur bon sens et à leur jugement.

« Je n'ai pas de méthode fixe. J'emploie, selon le sujet, la méthode expositive ou la méthode interrogative. Chaque

jour s'ouvre par une conférence d'un quart d'heure avec chant, lecture ou réflexion sur une pensée, sur une maxime morale, suivie d'un entretien libre, simple. »

(Besançon.)

« Comme moi, probablement, mes collègues tâtonnent dans leur enseignement de la morale; elles réduisent, à mesure qu'elles ont plus d'expérience, la part de la théorie et de la discussion pour s'en tenir aux grands principes qu'elles font accepter presque comme des articles de foi en s'adressant au cœur encore plus qu'à l'esprit, et en les étayant de nombreux exemples empruntés souvent à la vie des élèves elles-mêmes. Elles doivent, comme je le fais moi-même, redire souvent les mêmes conseils, non plus dans le cours de morale, mais dans des entretiens plus intimes et ne pas trop compter sur la vertu éducatrice d'un cours régulièrement fait, bien complet, bien appris par les élèves. » (Grenoble.)

« A une première éducation, le plus généralement empreint de mollesse et d'égoïsme, nous tâchons de faire succéder de l'énergie dans la volonté, l'habitude délicate des bons procédés entre jeunes filles, et au-dessus de tout la droiture du caractère. » (Clermont-Ferrand.)

« Je réfléchis avant d'ouvrir aucun livre. Je me demande ce que je pense de la question, comment je pourrais la diviser, quel en sera le cadre. Je remplis ce cadre d'idées que me fournit l'esprit, d'exemples que je tire de mes souvenirs d'études, de mon expérience, des faits quotidiens pris dans la vie de l'école normale. Il me vient aussi, du fond de l'âme, des lueurs qui éclairent, échauffent ces idées et ces exemples, de sorte que ma préparation mentale

s'achève dans une sorte d'élan, de douce exaltation qui me dispose tout à fait, je le sens, pour une leçon de morale. Lorsqu'il me semble que j'ai vu clair dans le sujet, j'ouvre les livres spéciaux que j'ai sur mon bureau, et je compare avec ce que j'ai trouvé, je rectifie, j'élague ou je conserve, j'ajoute presque toujours. » (MOULINS.)

Ce n'est pas, chez des personnes aussi avisées que le sont les directrices de nos écoles normales, que l'on rencontrera ce fâcheux préjugé que la morale n'a pas besoin d'être présentée d'une manière théorique, qu'il est inutile de réunir en faisceau les préceptes épars dont elle se compose, d'en faire saisir le lien, de remonter à leur source commune.

« Si l'on n'enseigne la morale qu'à travers le reste, en n'oubliant pas que cet enseignement est le plus important de tous, il faudra porter incessamment et partout la préoccupation d'user de toutes les occasions de tourner tout à son profit. Dès lors comment éviter d'être bientôt fatigué, de faire considérer la morale comme une sorte de ritournelle obligatoire dont l'inévitable et fréquent retour finit par énerver? Les maîtres ressembleront alors à ce M. Ratin de Tœpffer, toujours attentif à mettre Jules en garde contre les dangereuses séductions de Calypso et de la nymphe Eucharis, citant, à tout propos et hors de propos, Caton d'Utique et la mère des Gracques. Cette méthode n'est propre qu'à former, comme dit spirituellement Tœpffer, que « des écoliers modèles, toujours des modèles, rien que des modèles, des MM. Ratin en espérance ». Ou bien elle irrite, elle fait de la morale une espèce de mère rabat-joie, ennemie de tous les plaisirs, même ceux de l'esprit, puis-

qu'elle transforme les œuvres les plus charmantes de l'art ou les plus attrayantes leçons de la science en méditations maussades à force d'être constamment enveloppées de gravité. » (MILIANA.)

Et que l'on ne s'imagine pas que les problèmes que soulève le cours de morale, les observations délicates, les analyses difficiles qu'exige le cours de psychologie soient au-dessus de la portée de nos élèves-maîtresses. Leur intelligence, aiguisée par l'exercice, saisit bien vite la lumière que sait projeter sur ces sujets palpitants d'intérêt un enseignement bien fait[1]. Ceux qui ont lu les compositions et écouté les leçons des aspirantes au brevet de professeur ou de directrice d'école normale ont pu constater le profit sérieux qu'elles ont retiré de leurs cours et l'empreinte très personnelle qu'elles savent donner à leurs réflexions.

Les lectures jouent naturellement un grand rôle dans l'éducation morale de nos futures institutrices.

« Nous leur faisons un devoir de conscience de créer en elles-mêmes un foyer intime où elles soient sûres de trouver, à l'heure de la souffrance ou de la lutte, la résignation, l'énergie et où elles puiseront habituellement l'égalité d'humeur, la sérénité, la bonté. » (CARCASSONNE.)

« J'évite, bien entendu, dans le choix de leurs lectures, les niaiseries banales où l'on voit toujours la vertu récompensée et le vice puni. Mais la mise en scène de l'âme humaine aux prises avec les difficultés morales de la vie ou

[1] Voyez les articles de MM. Compayré (*Revue péd.*, 1886, IX, p. 299 et suiv.) et Hérelle (*Revue péd.*, 1883, II, p. 219 et suiv.) sur ce sujet.

avec ses propres mouvements, éveille l'attention, exerce le sens moral, donne de la vie à l'enseignement. »

(Miliana.)

« M. Steeg vient de nous rendre un immense service en réunissant en un seul volume les meilleurs morceaux des meilleurs livres de morale et en les classant dans l'ordre du programme (*la Vie morale*). Dans ces belles pages si persuasives et si vibrantes, mes élèves puisent un peu de la foi et de l'enthousiasme que je ne puis toujours leur communiquer au moyen de ma faible parole; elles en gardent une chaude expression sur laquelle je compte pour faire éclore en elles les nobles sentiments et les pures aspirations dont je voudrais les pénétrer. Mes élèves prennent note des lectures (pédagogiques, littéraires, historiques et surtout poétiques) sur un cahier spécial et les y résument quand elles le peuvent. Elles mentionnent sur ce même cahier les ouvrages dont je leur recommande la lecture en entier : c'est un guide pour leurs lectures personnelles et aussi pour la composition de leurs bibliothèques futures. »

(Angoulême.)

« Pour redresser, pour former le goût de nos élèves, nous leur demandons le compte rendu de leurs lectures personnelles qu'elles font le jeudi et le dimanche après la promenade. C'est un sujet de conversation qui ne manque pas d'intérêt et de profit. Telle élève, rebutée par le seul titre d'un ouvrage qui lui semblait ennuyeux, écoute avec curiosité le récit de sa condisciple, et la semaine suivante demande ledit ouvrage. » (Pau.)

Parmi les exercices les plus utiles se recommandent d'elles-mêmes, moins les conférences de morale faites par

les élèves de 3e année en présence de leurs condisciples et de leurs professeurs (c'est là un auditoire trop exclusivement critique pour bien inspirer les conférencières et leur permettre de trouver le ton convenable), que les leçons faites dans l'école annexe devant des enfants, dans un milieu moins troublant et plus familier. On leur demande d'y apporter, « non seulement des idées justes exprimées avec netteté, mais encore une mise à point aussi exacte que possible et une conviction qui se fasse jour, malgré l'extrême simplicité du ton. » (Carcassonne.)

Ailleurs, on exerce même les élèves-maîtresses — chose périlleuse — à l'observation des caractères.

« Une élève de 3e année choisit deux enfants d'âge différent de l'école annexe dont elle aura à étudier spécialement le caractère, pendant la semaine; le samedi, elle doit rendre compte par écrit de ses observations. » (Charleville.)

Il y a, en outre, les entretiens intimes avec la directrice et les réunions journalières ou hebdomadaires de toutes les élèves, destinées à les mettre en présence de leur vocation et des devoirs qu'elle leur impose.

« L'éducation morale est une œuvre trop délicate : il faut aller trop profondément dans l'âme pour que les exercices généraux (cours et conférences) puissent suffire. Nous avons été amenée à y joindre des directions individuelles. Les élèves savent qu'elles peuvent en toute confiance et toute simplicité nous demander conseil pour leur vie morale. Pour venir à nous, elles ont à vaincre une timidité naturelle; elles ont à faire un certain effort que nous ne cherchons pas à diminuer. C'est que c'est chose grave, en effet, à nos yeux, que les conseils qu'elles demandent, et nous aimons à les

IMPRIMERIE NATIONALE.

voir se préparer à l'avance à l'entretien qu'elles sollicitent. Nous savons qu'il peut en résulter pour elles une très forte impulsion vers le bien, et nous désirons que cet effet ait toute sa force. » (CARCASSONNE.)

« Il est essentiel que la directrice réunisse une fois par jour toutes les élèves pour les pénétrer de ses idées, de ses sentiments et crée ainsi dans l'école un esprit commun, une âme commune. On ne pourra dire qu'une école normale est vivante, qu'elle fait œuvre d'éducation si les élèves n'y éprouvent jamais ensemble les mêmes sentiments, les mêmes enthousiasmes; si les mêmes idées ne s'y propagent dans un courant unique. Quels souvenirs durables et salutaires n'emportera-t-on pas d'une école où l'on a mis souvent les pensées en commun, où tous les cœurs ont quelquefois battu ensemble! Il est impossible que les élèves de cette école ne se sentent étroitement unies, et que l'esprit de corps, de solidarité ne prenne naissance de ces réunions familières. » (PAU.)

Les incidents de la vie scolaire peuvent être passés en revue dans ces réunions. Mais ici « il faut bien des ménagements et de la discrétion. J'évite avec le plus grand soin de mettre sur la sellette pour une faute tant soit peu grave l'une de mes élèves. A plus forte raison, je me garde des allusions, des insinuations, des sous-entendus. Les jeunes filles sont à la fois très curieuses et très sévères. »

(MILIANA.)

Et les résultats obtenus?

« Il nous est assez difficile d'apprécier les résultats de notre enseignement moral. En jugerons-nous par la conduite de nos élèves? Certes, je ne crains pas d'affirmer

qu'elles s'améliorent singulièrement pendant leur séjour à l'école : elles deviennent plus sérieuses, plus consciencieuses; elles prennent des habitudes d'ordre; elles ont le sentiment de la règle, de la responsabilité d'elles-mêmes; leurs idées s'étendent, leurs sentiments s'épurent... Mais en faut-il conclure que nous avons véritablement créé en chacune d'elles une conscience vivante, une âme libre prête à tout sacrifier pour accomplir son devoir? Pour savoir si nous avons formé de vraies femmes et de vraies institutrices, il faut les voir aux prises avec les difficultés de la vie. »

(Angoulême.)

« Nous ne dirons pas que nos jeunes filles sont parfaites, mais elles forment une petite société au milieu de laquelle il fait bon vivre et où, malgré les petits défauts des unes et des autres, chacun se trouve heureux. Leur plus grande qualité est la sincérité, et si, par étourderie ou par précipitation, elles ont fait quelque sottise, elles l'avouent simplement. » (Nîmes.)

« Je n'ose parler des résultats de mon enseignement. Il est relativement aisé d'exciter l'enthousiasme des élèves, d'éveiller leur pensée. Mais jusqu'à quelle profondeur de l'âme s'exerce notre action sur la conscience et la volonté de nos élèves? Que reste-t-il de cette action quand nous ne sommes plus là? Je ne sais. » (Montpellier.)

« Les résultats obtenus sont plus de loyauté, de camaraderie entre élèves, de confiance et d'affection envers les maîtres, plus d'entrain à toutes choses, en un mot plus d'ouverture de cœur et d'esprit, ce qui donne plus de prise sur elles et dans le présent et dans l'avenir. »

(Charleville.)

« Les résultats ne se chiffrent pas, comme une donnée mathématique. L'appréciation dépend beaucoup du caractère de celui qui la porte. Tel se contente de peu, tel autre, au contraire, est exigeant et ne se déclare pas volontiers satisfait. Voici l'expression exacte d'une conviction sincère : c'est que les résultats sont très bons et durables. Les élèves qui sortent d'ici ont, en général, une très forte idée du devoir et de l'obligation morale; qu'elles ont, en général encore, une conscience très droite et très délicate, avec la croyance au bien, à la loyauté, à la droiture, à la justice; c'est que les petitesses de caractère leur semblent incompatibles avec certaines fonctions. » (Amiens.)

« Plus de querelles, de jalousies, de rêveries sentimentales. Au cours des leçons, des questions spontanées, des réflexions personnelles nous prouvent que tout le monde aime le bien et s'y entretient mutuellement. Les récréations sont très animées, ce qui témoigne d'une bonne conscience et d'un bon esprit; la troisième année même joue, chante et rit, ce qui ne s'était pas vu jusqu'ici. » (Nantes.)

« Nos élèves prennent goût aux idées morales. Toutes, pendant les leçons au moins, ouvrent leurs cœurs aux bons sentiments. Ah! je lis bien des choses sur ces honnêtes visages qui me regardent et se laissent voir. Chez quelques-unes, l'émotion dure, l'impression persiste et ne tarde pas à se traduire par une meilleure tenue, par je ne sais quoi d'aimant et de digne qui se répand sur toute la personne, par un goût prononcé pour tout ce qui est bon et élevé. »
(Moulins.)

« Nous n'avons aucune illusion; nous ne croyons pas à une transformation merveilleuse et soudaine des caractères

et de la conscience de nos élèves. Peut-être le secret de n'avoir pas de ces déceptions qui brisent la force et l'élan est-il de ne pas trop attendre des résultats immédiats de notre action. Toutes les moissons sont lentes à venir : celles du bien et de l'éducation plus que toute autre. »

(Pau.)

« Pouvons-nous espérer que nos élèves sont, au point de vue moral, assez heureusement modifiées pour agir à leur tour sur l'âme de leurs élèves? Avant toute preuve, je réponds affirmativement; je ne puis penser que nos jeunes filles ne sortent pas de chez nous meilleures qu'elles n'y sont entrées; j'ai *besoin de croire*, pour moi-même, que nos efforts ne sont pas inutiles, sans quoi ma tâche ne serait qu'un métier quelconque et il n'y aurait pas de raison pour se livrer à cette occupation plus qu'à une autre. Les faits heureusement viennent confirmer ce que l'instinct me dicte. Quand nous avons suivi nos élèves pendant trois ans, nous les voyons se modifier peu à peu, et, en comparant telle élève sortante à ce qu'elle était à son arrivée, je tressaille de joie en voyant les heureux changements survenus en elle. » (Grenoble.)

« Je crois qu'elles ont, au moins par instants, l'ambition de se constituer une vie morale et sérieuse et d'en prendre fermement la direction. Elles s'y exercent dès l'école, en s'efforçant de se plier volontiers à toutes les exigences de la discipline, de se supporter et de s'aider mutuellement. J'attribue aussi à l'enseignement moral le sentiment de leur solidarité et de leur responsabilité collective, qu'elles ont assez vif, et aussi le zèle qu'elles apportent à remplir tous leurs devoirs professionnels, quand elles sont de service aux

écoles annexes, et à secouer momentanément la préoccupation de leurs propres études pour se consacrer tout entières à leurs élèves. Mais le résultat le plus certain est, me semble-t-il, un sentiment beaucoup plus vif de leurs fautes quand il leur arrive d'en commettre. Elles ne manquent jamais à aucun de leurs devoirs sans que leur conscience proteste. Si leur faute est connue et qu'on la leur reproche, elles cherchent rarement à s'excuser et montrent au contraire par leur attitude qu'elles ont conscience de leur culpabilité; si leur faute reste inconnue, je suis persuadée qu'elles n'en éprouvent pas moins de remords. C'est bien quelque chose que de les voir plus sensibles à tous les manquements au devoir; il y a lieu d'espérer qu'elles devront à cette clairvoyance et à cette sensibilité morale plus développée d'éviter bien des fautes et de comprendre et d'accomplir bien des devoirs qu'elles n'auraient même pas soupçonnés, si l'enseignement moral ne les leur avait fait découvrir. » (Caen.)

Deux écueils à éviter, dans l'enseignement moral, l'abus des analyses et un faux esprit d'émancipation, sont signalés avec une grande justesse dans le fragment suivant :

« Le danger est de trop subtiliser. Les femmes y sont assez portées. A force de délibérer, de peser les raisons pour et contre — il y en a toujours et souvent de nombreuses dans la complexité des situations réelles — on hésite; la résolution est paralysée. Et alors, ou bien on trouve moyen d'éluder le devoir; on se paye de mauvaises raisons et de sophismes; on arrive à une élasticité de conscience fâcheuse; ou bien, état d'âme plus fâcheux encore, on tombe dans les scrupules, les troubles de conscience, les excès de sévé-

rité pour soi-même, suivis naturellement et par réaction de relâchement. Le juste milieu n'est pas facile à garder en tout, surtout dans la conduite. Je combats de toutes mes forces et avec obstination la tendance féminine à passer d'un extrême à l'autre; je cherche à donner à mes élèves le goût et comme le culte de la juste mesure, qui est ici le tact moral, la véritable vertu de prudence. Dans les premières années où on laïcisa la morale, comme tout l'ensemble, les leçons de morale prirent parfois comme une allure émancipée et d'une indépendance qui touchait à l'hostilité. On adoptait volontiers le ton de la polémique, on parlait en termes plutôt trop vifs et imprudents de l'autonomie de la conscience. On risquait ainsi d'être mal compris, d'encourager cette grosse erreur que la liberté consiste à secouer toute espèce de joug et qu'il est de la dignité de chacun de faire tout ce qu'il veut... Peu à peu le calme s'est fait. Il y a plus de modération dans les idées et dans le langage. On comprend mieux que la loi morale est chose sainte et sacrée, et que nul n'a le droit de la plier à ses fantaisies. En un mot, les préceptes de la morale apparaissent comme des principes qu'on n'a pas même le droit de discuter, comme des dogmes qui s'imposent à la conscience et dont toutes les lois positives humaines relèvent et tirent leur valeur. Le progrès dans ce sens est manifeste. »

(MILIANA.)

« Il n'y a qu'un écueil à redouter, et il est grave : c'est que l'esprit d'observation ne dégénère en esprit critique et que les élèves-maîtresses, après avoir observé les enfants pour les mieux connaître, ne s'observent malignement entre elles et n'exercent leur critique sur leurs maîtresses. Pour

atténuer les fâcheux effets d'une observation trop aiguisée, je rappelle souvent aux élèves ce précepte : « Connais-toi toi-même », les engageant à se rendre à elles-mêmes un compte sérieux de leurs moindres actes et de leurs pensées, et leur montrant que la vraie connaissance de soi dispose à l'indulgence pour les autres. » (Niort.)

Il y a une opinion sur laquelle personne ne varie : c'est que le succès de l'enseignement moral dépend surtout de la valeur du maître. Toutes les directrices ont foi dans la souveraine vertu éducatrice de l'exemple.

« L'exemple est le meilleur moyen pour former nos jeunes élèves à la vie morale; il faut qu'elles nous voient pratiquer nous-mêmes les vertus que nous leur enseignons : aussi bien l'exemple prête à la parole une force, une vie qui l'échauffe et la féconde. » (Beauvais.)

« Je considère l'enseignement de la morale comme la partie la plus importante de ma tâche, c'est aussi celle qui m'offre le plus de difficulté. La claire vision de ce but élevé ne quitte pas mon esprit et quand je songe en même temps à la pauvreté de mes moyens d'action, à ma propre infériorité morale, je suis effrayée et souvent découragée. J'ai la conviction que, dans l'enseignement moral, le succès dépend surtout de la valeur du maître : aussi je m'applique chaque jour à de bonnes et sérieures lectures qui éclairent ma pensée, raniment ma force intérieure et réchauffent mes bons sentiments. Je travaille ainsi à me constituer un foyer intime de bonnes inspirations, et c'est à ce foyer personnel que je puise la chaleur d'un enseignement sincère et libre. » (Besançon.)

« L'exemple! S'agit-il de rentrer du bois? Je ne dis pas

aux élèves : « Il faut passer une partie de la récréation à rentrer ce bois. » Je leur dis : « Venez, nous allons faire de la gymnastique, de la bonne, celle qui fortifie et produit en même temps un résultat pratique et utile; nous allons faire une grande chaîne. » Et la chaîne se forme, du tas de bois au bûcher; et moi, dans le bûcher, je range le bois. Et la besogne, qui eût peut-être rembruni quelques fronts, se fait gaiement et l'on regrette d'entendre sonner la cloche de la rentrée. On honore l'obligation qu'on impose, en se l'imposant en même temps. » (Évreux.)

La directrice de l'école normale a besoin de pouvoir compter sur le concours dévoué de son personnel, dans l'œuvre difficile qu'elle accomplit.

« Dans les écoles normales, une culture morale sûre et efficace, ne sera jamais que le résultat d'une organisation solide, qui y fasse la vie sérieuse, raisonnable, intelligente dans la complète acception du mot, qui y élève les affections et forme les volontés en leur apprenant à se discipliner. La pensée dirigeante est évidemment l'âme d'une organisation de ce genre; mais l'effort sincère de toutes les personnes qui ont action sur les élèves en est la conclusion essentielle. Ce qui revient à dire qu'à cette œuvre grave de l'éducation des institutrices de notre pays, il ne faudrait que des femmes distinguées. Le bon maître n'est pas uniquement celui qui sait le plus, c'est celui qui se communique le mieux. C'est celui qui inspire l'effort à ses élèves et qui y participe, qui s'instruit et se perfectionne avec eux, pour eux et même par eux, qui ne leur enseigne pas tout, cela ne se peut, mais les met en garde, en état de s'instruire et de progresser d'eux-mêmes. Ainsi il importe avant tout que

nos élèves soient entourées de maîtres sérieux, instruits, plus capables encore d'inspirer la vertu que d'en raisonner. Il nous faut, car c'est de nous qu'il s'agit en somme, et la plume tremble quelque peu à cet examen de conscience, il nous faut, dis-je, non seulement une conduite très pure, mais, avec le sentiment de notre insuffisance, un idéal capable d'élever nos efforts et de soutenir notre bonne volonté. » (VALENCE.)

« C'est du concours des maîtresses que nous avons le plus besoin, car celui des élèves nous est acquis. »

(TULLE.)

Malheureusement, « le personnel est changé trop souvent pour pouvoir exercer sur les anciennes élèves une action salutaire. En sept années, sept directrices se sont succédé à Aurillac. Le lien qui attache les élèves à l'école s'est rompu; elles ne sont point animées de cet esprit de corps qui unit parfois si fortement les élèves d'une même école, et les empêche de rien faire qui porte atteinte à la considération de la grande famille dont elles font partie. » (AURILLAC.)

Il paraît assez juste de donner satisfaction au vœu unanime d'éviter les changements trop fréquents des directrices et maîtresses. Ne serait-il pas possible, pour tout ce qui concerne le mouvement du personnel, de réunir les directrices et les directeurs des écoles normales avec les inspecteurs primaires, sous la présidence de l'inspecteur d'académie? On n'aurait égard qu'aux considérations de l'ordre pédagogique. Les sacrifices faits à la politique ou à des convenances personnelles ne rapportent pas le prix qu'ils coûtent. Il faut que les instituteurs comptent, pour réussir, moins sur l'intrigue et davantage sur une conduite irrépro-

chable, sur la valeur intérieure et morale, sur le devoir régulièrement et fidèlement accompli.

On voudrait voir exaucés d'autres vœux bien modestes, celui « que bientôt toutes les écoles normales soient pourvues d'un petit musée artistique, et qu'il soit possible d'y faire de temps en temps, des causeries sur l'art. Nos jeunes filles, avec leur nature fine et délicate, avec leur vive sensibilité, s'enthousiasmeraient facilement pour le beau, pour le beau dans la poésie et dans les arts, comme pour le beau moral. Bientôt, grâce à la culture qu'elles ont déjà reçue, elles seraient capables de se servir à leur tour d'un moyen d'éducation qui est de tous, croyons nous, le plus puissant : conduire au bien par le beau [1]. » (Nîmes.)

Il faudrait rendre faciles et multiplier les relations des anciennes élèves, devenues institutrices, avec l'école d'où elles sont sorties, et ne pas craindre d'inscrire au budget une somme, si modeste qu'elle fût, pour ces réunions. On ne sait pas assez le bien que peuvent faire ces périodiques rencontres.

« Deux fêtes annuelles, à la Sainte-Catherine et au Mardi gras, rapprocheraient les anciennes et les nouvelles élèves et donneraient à ces dernières les moyens de témoigner des qualités d'une maîtresse de maison, prévenante, polie, affectueuse. » (Charleville.)

« L'administration pourrait ouvrir d'une façon plus libérale les portes de l'école normale aux anciennes élèves. Elles devraient être pour toutes comme une seconde maison pa-

[1] Voyez l'excellent article de M. Félix Pécaut sur la *Poésie et l'éducation*, dans la *Revue pédagogique*, 1885, VII, p. 385 et suiv.

ternelle. Je voudrais qu'il leur fût possible d'y venir assez souvent pour resserrer les liens qui les unissent à leurs anciennes compagnes et prendre les conseils de leur directrice et maîtresses devenues leurs amies. D'après un règlement récent, une réunion d'anciennes élèves de l'école normale ne peut avoir lieu qu'à la condition d'en faire la demande au Ministre. » (Tours.)

Cela est bien dur et bien compliqué.

« Il faudrait que la directrice restât en relations avec les élèves devenues institutrices, qu'elle continuât pendant deux ans au moins à se faire, avec une « sévère douceur », avec tact et mesure, juge des actes, censeur des opinions. N'est-ce pas au moment où les jeunes filles entrent vraiment dans la vie qu'elles ont le plus besoin d'être dirigées et soutenues? » (Bourges.)

Nous avons lu, non sans émotion, quelques lettres d'anciennes élèves que les directrices ont eu la bonne pensée d'annexer à leurs rapports. Rien de plus touchant que ces effusions, à la fois naïves et ardentes, et ces pittoresques esquisses des débuts dans la vie scolaire, tracées d'une main inhabile. La visite par exemple de trois sœurs d'une école « laïque » au curé de la commune, qui les reçoit debout, hautain et rogue, sans leur offrir de sièges; elles, « venues pour rendre leurs devoirs à M. le curé, » s'asseoient tranquillement, et le pasteur, surpris de les voir « pas timides et si polies, » engage la conversation, s'oublie jusqu'à les appeler « mes chères enfants, » les reconduit jusqu'au seuil de la porte du presbytère. Ou le récit du petit triomphe remporté à la messe, où l'on était, pensez donc! 40 élèves

de l'école « laïque » contre 20 à peine de l'école congréganiste, et les regards vainqueurs échangés avec la sœur.

Et encore ce joli racontar :

« Lors des derniers examens du certificat d'études, la question donnée en rédaction française était celle-ci : « En « compagnie d'une de vos camarades vous vous promenez « sur le champ de foire; vous n'avez pas un sou dans votre « poche, car vos parents sont pauvres. Tout à coup vous « trouvez un porte-monnaie contenant une belle pièce de « 5 francs. Dites ce que vous ferez. » 111 candidats ont traité cette question; 30 appartiennent aux écoles laïques; 81 aux écoles congréganistes. Sur les 30 enfants des écoles laïques, 23 ont compris que ce serait un vol de s'approprier la somme trouvée; les 7 autres ont acheté des jouets, bonbons, etc. Sur 81 élèves des écoles congréganistes, on en a compté 30 seulement qui aient su qu'un objet trouvé appartient à celui qui l'a perdu. Les 51 autres ont, la conscience parfaitement en repos, monté sur les chevaux de bois, couru, sauté, fait quantité de petits achats. Une petite fille porte l'argent à ses parents qui le gardèrent, « et cette somme leur « fit beaucoup de bien; ils purent faire trois ou quatre bons « repas. Tandis que si on l'avait rendue à qui elle apparte- « nait, elle aurait peut-être été gaspillée. »

« Elles racontent, dans leurs lettres, leurs maladresses, leurs inquiétudes, leurs difficultés avec les titulaires, les collègues, les parents des élèves : c'est une source inépuisable de réflexions à la suite desquelles on se promet de profiter de l'expérience des autres. On cause à cœur ouvert... pas dès le début pourtant. Mes élèves tiennent, du milieu où elles ont vécu, une réserve un peu défiante qu'on a quelque peine à vaincre; hâtons-nous de dire cependant

qu'elle ne résiste pas à une affection bienveillante. On y aborde les sujets les plus divers : études, arts, souvenirs, projets. » (Angoulême.)

XVI

Ce sera l'honneur de la loi de 1882 d'avoir attaché une importance de premier ordre à l'éducation morale. Le législateur ne s'est pas borné à inscrire pompeusement l'enseignement moral en tête du programme des études primaires; il lui a réservé une place distincte, il a eu soin de définir sa nature et ses méthodes, il l'a organisé avec une prédilection marquée, montrant qu'il entendait le prendre au sérieux. Par des instructions sagement répétées, le maître était averti qu'il n'avait rempli qu'une moitié de sa tâche, alors qu'il avait muni l'intelligence de ses élèves du fonds de connaissances nécessaire à l'accomplissement de leurs devoirs d'homme et de citoyen. Il doit encore les rendre capables de se servir de cet outil pour leur propre perfectionnement et pour le bien de la société dont ils sont appelés à devenir les membres.

Sans aucun doute, tout l'enseignement dans l'école doit tendre à ce but, et il n'est aucune de ses branches qui, entre les mains d'un instituteur habile, ne puisse utilement y concourir. Mais en concentrant, comme en un faisceau, les aspirations et les efforts épars, en demandant au maître de consacrer à l'enseignement moral une heure spéciale dans la journée ou dans la semaine, on l'invite à y porter vivement son attention, à se recueillir, à s'examiner, à se remémorer, avec la grandeur de sa tâche, la conscience de sa responsabilité; on l'oblige à se mettre lui-même et à

mettre ses élèves en face de l'idéal moral, à vivifier, à ennoblir tout l'enseignement par les bienfaisantes énergies qui découlent de ce commerce incessamment entretenu.

Ces leçons de morale, un sûr instinct en avertit tout instituteur qui possède le sens pédagogique, ne seront jamais purement didactiques. C'est à émouvoir le cœur, à fortifier la volonté, à rendre la conscience plus délicate qu'elles s'appliqueront de préférence. Pour pénétrer dans l'âme de l'enfant, elles revêtiront une forme concrète. Le précepte s'y gravera plus sûrement lorsqu'il aura été dégagé du récit, de la parabole, de l'exemple. L'usage d'un manuel, indispensable au maître, pour l'orienter et le guider, est nuisible plutôt qu'utile à l'élève : il risque de lui faire prendre le change sur la nature de l'enseignement qu'il est chargé de donner et qui s'adresse non à la mémoire, mais au jugement. Ce n'est pas au livre, c'est à la parole qu'il faut le confier, sous peine de lui enlever son nerf, sa fluidité, son charme sobre et discret.

Nulle leçon n'exige une préparation plus soignée. Il faut éviter à tout prix la monotonie, la déclamation, les développements et les digressions inutiles. Il s'agit de frapper juste, à la fois fortement et doucement. L'*accent* est la chose essentielle, mais cet accent ne s'apprend pas; il ne s'enseigne pas. On l'a ou on ne l'a pas, suivant que l'on est soi-même convaincu ou qu'on ne l'est pas. L'artifice ne saurait tromper à la longue : jamais l'imitation ne trouvera le chemin des cœurs. De la part des élèves, point de notes qui distraient et dissipent, à moins qu'elles n'ankylosent l'esprit; des rédactions pour les plus avancés, et le plus rarement possible. Voilà ce qu'une expérience de peu d'années a suffi pour faire comprendre aux meilleurs maîtres.

Qu'il faille peu compter sur le concours, pourtant si naturel et si nécessaire, des familles, dans cette œuvre difficile de l'éducation morale, il n'y a là rien qui doive nous surprendre. Les premiers intéressés à voir réussir cette œuvre sont parfois les derniers à y mettre la main : heureux encore s'ils ne la contrarient pas par leurs exemples, sur lesquels se moulent les habitudes et la conduite de l'enfant, bien plus que sur les leçons de l'instituteur. Trop souvent les bonnes semences recueillies à l'école sont détruites par l'atmosphère viciée respirée au foyer domestique. Ces obstacles, qu'il est du devoir de prévoir, sont-ils de nature à décourager les efforts du maître? Nullement. N'est-ce pas pour combattre ces influences délétères, pour redresser les torts, pour suppléer aux manquements de l'éducation domestique, pour élever le niveau moral et donner au pays des générations plus saines, plus fortes, mieux capables de comprendre leurs devoirs que l'État ouvre ses écoles, qu'il les multiplie, qu'il les dote libéralement, qu'il ne cesse de les perfectionner?

Qui oserait contester à l'État cette mission? Sans doute, il n'est pas seul à l'accomplir, il n'est pas seul à seconder les efforts de la famille et à venir au secours de ses défaillances. Nous n'avons garde d'oublier le rôle éducateur de l'Église. Ce rôle, pendant de longs siècles, elle était seule à le remplir, et elle l'a rempli avec honneur et dévouement. Mais, grâce aux progrès de la civilisation, l'État s'est affranchi de la tutelle de l'Église, qui n'était pas sans inconvénients. Dans leur intérêt commun, une sorte de partage du travail s'est opéré au sein de notre société moderne. Nul ne se plaindra de l'accroissement de lumières et d'énergies

morales qui en est résulté. Tout le monde gagnera à l'heureuse évolution qui se fait simultanément, d'une manière plus ou moins rapide et complète, dans presque tous les pays, où nous voyons l'instruction passer des mains de l'Église dans celles de l'État.

La disparition des écoles confessionnelles — si l'on veut bien y réfléchir — est heureuse à la fois pour les élèves, pour les maîtres et pour le clergé lui-même.

Un esprit de largeur, de tolérance, de concorde, anime nos écoles : on y met en relief ce qui unit les hommes et non ce qui les divise. Confondus sur les mêmes bancs, instruits par les mêmes méthodes, nourris d'un même idéal, les enfants de cultes différents font oublier aux familles les vieilles dissensions. Au lieu d'avoir deux, trois écoles dans une même localité pour satisfaire les divergences confessionnelles, on aura dans la même école deux, trois classes pour répondre aux besoins et aux aptitudes des divers âges des élèves. Le maître, déchargé de l'enseignement religieux qu'il n'est pas préparé à donner et pour lequel il n'a point reçu de vocation, n'est plus astreint à faire répéter machinalement, sans conviction comme sans autorité, des formules dont le sens lui échappe. De son côté, le prêtre, seul chargé d'une instruction dont seul il porte désormais la responsabilité, y met plus de zèle, plus de temps, plus de soins : il y apporte, avec l'intelligence des formules sacrées, la ferveur qui les vivifie, l'onction qui les fait pénétrer dans l'esprit de l'enfant.

Presque partout, l'on commence à comprendre les bienfaits qui découlent de ce partage nécessaire. Aussi, les controverses, plus politiques que religieuses, qu'a soulevées l'application de la loi de 1882 ont-elles cessé.

IMPRIMERIE NATIONALE.

L'enseignement moral donné à l'école est bien vu des familles. Elles ne désertent pas pour cela l'enseignement confessionnel donné à l'église ou au temple, et tiennent, comme par le passé, à faire admettre leurs enfants à la première communion. Peut-être serait-il possible et opportun de faire un pas de plus dans cette voie de l'apaisement et de la conciliation. Nous ne verrions, pour notre part, aucun inconvénient, comme le voulait l'éminent promoteur des nouvelles lois scolaires, à ouvrir l'école au prêtre et au pasteur pour y donner l'instruction religieuse en dehors des heures de classe. On marquerait ainsi plus nettement qu'il n'y a ni antagonisme ni incompatibilité entre les deux enseignements qui représentent deux courants d'influences parallèles, également légitimes, également bienfaisantes au point de vue de l'éducation morale des jeunes générations. On répondrait ainsi, croyons-nous, au vœu de la majorité des familles, et l'on enlèverait aux ennemis de nos institutions un prétexte commode de récriminations et de calomnies dont ils ne sont que trop prompts à s'emparer.

Il faudrait, à la vérité — et c'est ici le point délicat, — que le clergé consentît à un partage que jusqu'ici il ne paraît pas disposé encore à accepter; il faudrait qu'il s'engageât à rentrer dans l'école, non pas comme un maître, mais comme un collaborateur, qu'il s'habituât à ce rôle et respectât, sous le contrôle d'une administration ferme et vigilante, l'indépendance et la dignité de l'instituteur, affranchi des anciennes servitudes. Nous nous heurtons ici à de sérieuses difficultés pratiques dont on ne peut attendre le triomphe que du temps, du progrès des lumières et des mœurs.

S'il n'est pas exact de soutenir que l'état actuel est un

état de guerre ouverte entre l'école et l'Église, entre l'instituteur appuyé par le Gouvernement et le prêtre qui aurait la confiance des familles, on ne peut pas dire non plus que rien n'a été modifié dans l'ancien ordre de choses, que l'instituteur, comme par le passé, demeure le subordonné du prêtre, que les dispositions législatives, les circulaires ministérielles, les remontrances des inspecteurs ont été impuissantes, dans la plupart des localités, à détruire l'empire des traditions, des habitudes, des intérêts; que des députés radicaux se sont vus eux-mêmes obligés de couvrir de leur protection les vieux errements de l'école confessionnelle; que toujours, pour vivre en paix avec le curé, l'instituteur se voit forcé de faire répéter les mêmes formules vides de sens pour lui, et de conduire à la messe ses élèves, alors même qu'il appartient au culte de la minorité. De pareils faits ont pu se produire, mais ce sont là des situations exceptionnelles, à coup sûr regrettables, et que l'on ne doit pas se lasser de signaler, afin d'y porter le remède qu'elles appellent. Et ce remède est bien simple : une clairvoyance patiente de la part de l'Administration, qui a la loi, la vérité et l'avenir pour elle, et qui, par le choix judicieux du personnel enseignant et la plus grande liberté laissée aux écoles privées, peut prévenir, dans la plupart des cas, les conflits entre l'école publique et le clergé.

En réalité, un progrès manifeste s'est accompli, et la laïcisation de nos écoles, seule garantie efficace de la liberté des consciences dans un pays divisé d'opinions religieuses, est acceptée sans difficulté par l'immense majorité des citoyens.

Ce progrès se généralisera à mesure que le nombre des instituteurs et des institutrices sortis des écoles normales

nouvellement créées se multipliera. Grâce à l'esprit qui anime ces écoles, aux fortes méthodes qui y sont appliquées, au régime libéral qui y a été introduit, grâce surtout à l'inspiration élevée et généreuse à laquelle elles obéissent, nous pouvons espérer une régénération de plus en plus complète de nos écoles primaires. Nous n'avons garde de l'oublier. L'éducation morale qui s'y donne — comme tout l'enseignement — vaudra toujours exactement ce que vaut le maître lui-même. C'est à recruter, à former, à encourager ces bons maîtres qu'il faut employer tous nos efforts. Il n'est pas d'œuvre plus urgente et plus rémunératrice. « Celui qui est maître de l'école, disait Leibnitz, est maître de l'avenir. » Bien avant lui, Luther avait dit : « Tout l'or du monde ne saurait récompenser un bon instituteur ».

Ceux qui auront parcouru ces pages dans un esprit non prévenu emporteront de leur lecture une double impression. Ils ressentiront une profonde et reconnaissante estime pour les hommes, à tous les degrés de la hiérarchie scolaire, qui, depuis dix ans, ont si vaillamment travaillé à la grande œuvre de l'éducation nationale. Il y a eu, au début surtout, des tâtonnements, des hésitations, d'inévitables méprises. Mais, en somme, un sérieux effort a été fait pour élever le niveau moral de la jeune génération.

Si les résultats sont peu apparents encore, si le progrès, obscur et modeste, se poursuit en silence, les controverses s'étant tues et les résistances bruyantes ayant désarmé, l'avenir, il est permis de l'espérer, rendra justice aux fruits excellents que le nouvel enseignement aura portés. Loin de regretter les sacrifices que les Chambres ont demandé au pays, pour doter richement le service de l'instruction pri-

maire, nos successeurs trouveront que c'était là un placement des plus productifs : la moralité grandissante de nos enfants sera la récompense de tous ces labeurs.

En même temps, ceux qui interrogent l'horizon d'un regard prévoyant ne pourront s'empêcher de formuler le vœu que les jours prochains respectent et fortifient les promesses de ce beau printemps. Dans notre pauvre et cher pays de France, où les hommes et les choses sont si mobiles, où chaque progrès se paye par un recul lamentable, il faut toujours craindre les retours offensifs de la saison inclémente. Que ces réactions, toujours aveugles et injustes — si nous devons les revoir — épargnent du moins ces jeunes pousses que tous les vrais patriotes entourent d'une si légitime et si jalouse sollicitude!

TABLE DES MATIÈRES.

Pages.
Les lois scolaires..... 77
Possibilité et utilité d'un enseignement de la morale..... 81
Méthode à employer..... 83
Les manuels..... 86
Lectures, récits, exemples, préceptes..... 90
Résultats..... 99
Les maîtres..... 104
Les élèves dans l'école..... 111
Les élèves hors de l'école..... 115
Les parents..... 123
Le clergé..... 127
La religion..... 132
Moyens de perfectionnement..... 138
Les écoles normales d'instituteurs..... 150
Les écoles normales d'institutrices..... 166
Conclusion..... 190

L'INSTRUCTION CIVIQUE,

PAR

M. LÉOPOLD MABILLEAU,

DOCTEUR ÈS LETTRES,

PROFESSEUR DE FACULTÉ.

L'INSTRUCTION CIVIQUE.

CHAPITRE PREMIER.

L'enseignement qui a pour but de préparer dans l'enfant le citoyen à venir porte le titre officiel d'*instruction civique* dans le programme de 1882, et c'est à dessein que le mot « éducation » en a été écarté, comme l'a expliqué M. Jules Ferry dans le discours de clôture du Congrès pédagogique de 1883. Il convient, selon lui, d'établir une distinction très nette entre l'enseignement moral et l'enseignement civique ; ce dernier se rapporte à la « culture intellectuelle »; il contient « des notions positives, concrètes, parfaitement ordonnées sur l'organisation de la société et des pouvoirs publics », tandis que l'enseignement moral, « qui n'a rien de didactique et qui doit se mêler à tout le reste, est un ensemble de moyens ayant pour but de créer dans l'école une atmosphère saine et fortifiante, par tous les procédés : lecture, conversation, récitation, chant, procédés aussi variables que l'intelligence du maître lui-même . . . ce sont en somme deux choses absolument différentes[1] ».

Malgré la haute autorité du ministre qui a eu l'honneur de constituer l'enseignement laïque en France, nous prendrons la liberté d'interpréter autrement la loi et le programme qui sont dus à sa bienfaisante initiative. L'ensei-

[1] *Revue pédagogique*, 15 avril 1883, pages 369-11.

gnement civique n'est pas seulement affaire d'instruction, mais plutôt d'*éducation*. Il n'a pas pour principal objet d'initier prématurément l'enfant à des notions de droit social et politique qui ne sont encore d'aucune application pour lui; mais d'organiser en lui, par le raisonnement et l'habitude, une sorte de mécanisme spontané de l'esprit et de la volonté, qui lui rendra naturel et facile le respect des lois auxquelles il devra plus tard plier sa liberté.

On peut donc, là aussi, parler d'« atmosphère salutaire à créer par tous les moyens possibles autour de l'enfant », — *ὥσπερ αὐρά τις φέρουσα ἀπὸ χρηστῶν τοπῶν ὑγιείαν*, dit Platon. Qu'est-ce d'ailleurs que l'enseignement civique, sinon l'achèvement de l'enseignement moral, la loi sociale venant s'ajouter à la loi individuelle? Un bon citoyen est un honnête homme, avec quelque chose de plus. Or, si la volonté individuelle fortifiée par la culture de l'intelligence reste souvent impuissante à réaliser la moitié de cet idéal, s'il est nécessaire, pour faciliter l'éclosion de la plus simple vertu dans les âmes, d'appeler l'aide de la contagion et de l'exemple, à plus forte raison ne devra-t-on se priver d'aucun secours pour parfaire le type si complexe du *ζῶον πολιτικόν*?

C'est donc *éducation civique* qu'il faudrait dire, et c'est de ce point de vue que nous jugerons toutes les tentatives pédagogiques de ces dernières années.

Avant d'aborder cet examen, rappelons quel but poursuit l'État dans cet enseignement, et d'où il tire le droit de l'imposer à toutes les générations qui s'élèvent.

Dans le sens le plus général, le citoyen est un homme qui fait partie d'une société organisée, et participe à la gestion de cette société où il trouve des droits en même temps que des devoirs.

En analysant cette définition, on reconnaît que l'enseignement civique comprend une double tâche : d'abord plier les enfants à l'obéissance que réclament les lois communes à toutes les sociétés régulières (impôt, service militaire, code criminel, police, etc.); ensuite leur inspirer le respect des lois particulières de la patrie déterminée dont ils sont les enfants (organisation de l'État, constitution et institutions, rapports des pouvoirs publics, système d'après lequel les citoyens coopèrent à la chose publique, etc.). En un mot, comme le disait M. Jules Ferry dans le même discours, l'enseignement civique ne contient pas seulement des notions sur le droit naturel et humain (qui se confond avec la morale sociale universelle), il comprend la connaissance sommaire du droit national, « c'est-à-dire, en définitive, la juste mesure de ce qui peut pénétrer d'idées politiques dans l'école ».

Ce complément, qui est indispensable, n'a pas manqué de provoquer la susceptibilité des adversaires du régime actuel. Sans entrer dans la discussion du droit de l'État sur l'enfant destiné à vivre sous ces lois, il suffira d'observer que ce droit paraît hors de contestation dans un pays libre comme le nôtre, où tous les citoyens participent à la confection de la Loi, et où par conséquent celle-ci n'est que l'expression de la conscience nationale. Qui peut alors s'indigner que les enfants soient instruits des formules où elle est résumée, et habitués dès le premier âge à en respecter les dispositions?

Dans la préface du livre qu'il a consacré aux souvenirs de son trop court ministère, M. Eugène Spuller rappelle très heureusement le mot de Proud'hon : « Démocratie, c'est démopédie. » La conséquence étroite, j'oserai dire la justi-

fication et la rançon du suffrage universel — qui n'a pu être établi d'un coup sans quelque imprudence — c'est qu'il est urgent d'offrir et même d'imposer l'éducation civique au peuple assez hardi pour prendre ainsi toute sa destinée en mains sans en rien réserver.

Enfin l'intérêt suprême de l'État comme le premier souci de l'éducateur est évidemment de donner une base inébranlable au respect que la Loi réclame de tous, en montrant qu'elle a, cette Loi, constitutive de la société et de la Patrie, un fondement plus profond et plus solide que la volonté accidentelle de la nation qui l'a formulée. C'est ici la pierre angulaire de tout le système; il faut que les instituteurs le sachent et ne l'oublient jamais.

Quand l'enfant se sera rendu compte dans sa conscience et sa raison que la Loi est juste et nécessaire par essence, quand il y aura vu l'expression particulière de l'ordre universel, il se laissera plier et se pliera lui-même, sans rien sacrifier de sa liberté, à l'attitude qu'elle exige de lui. Ses devoirs civiques lui paraîtront aussi naturels et aussi absolus que le devoir moral et le respect de la vérité.

CHAPITRE II.

A Sparte et à Rome, le respect de la loi reposait sur la conception même de la Cité, sorte de famille étroite, groupée sous l'invocation d'ancêtres communs et de dieux particuliers, où l'être collectif absorbait toutes les existences individuelles. « Un citoyen de Rome n'était ni Caius ni Lucius », a dit J.-J. Rousseau, « c'était un Romain. »

Le christianisme, tout en prétendant laisser « à César ce qui appartient à César », délia les âmes de cette sujétion, en subtituant à la loi terrestre, passagère et changeante, la loi divine, immuable et éternelle. La philosophie stoïcienne en ses derniers jours avait bien proclamé le Sage « citoyen de l'univers », mais c'était là plutôt une glorification théorique de la Raison qu'une émancipation réelle, et d'ailleurs, cette idée n'avait pu naître que sur les ruines des républiques libres, dans le « grand silence » de l'Empire.

La religion nouvelle commença par ouvrir à tous les hommes de bonne volonté les portes de la « cité de Dieu », leur suprême et véritable patrie. On comprend l'inquiétude des Empereurs devant cette implicite négation de l'État : Titus et Julien défendaient la société antique, ou plutôt ce qui restait des mœurs et des lois qui avaient fait sa force.

Quand le Nazaréen eut vaincu, le monde dut prendre un autre équilibre : il y eut bien toujours des patries particulières, mais chacune d'elles jura l'obéissance à un chef, Empereur ou Roi, qui se présentait comme envoyé de Dieu,

et toutes ensemble demandèrent l'inspiration morale au délégué suprême du Roi des Rois sur la terre, au vicaire de Jésus-Christ.

Dès lors, quoi qu'on fasse et quoi qu'on veuille, il n'y a plus de citoyens, au sens originel du mot : la source de l'*autorité* est divine et le respect de la loi n'est qu'une forme de la piété.

Et cela n'est pas vrai seulement du moyen âge. Les statuts donnés par Henri IV à l'Université, en 1598, disent nettement (art. 6) que « l'on apprendra surtout aux enfants et aux jeunes gens à prier pour le Roi Très Chrétien; à lui être soumis et à obéir aux magistrats ». « L'Université de Paris », écrivait Rollin, « se propose trois grands objets dans l'instruction de la jeunesse : la science, les mœurs, la religion ».

On sait comment la philosophie du XVIIIe siècle ébranla l'édifice de la tradition. Nous ne dirons pas les tentatives diverses qui se produisirent depuis l'*Esprit des lois* jusqu'à la Révolution pour donner à la société et à l'éducation une autre base que l'autorité. Rappelons seulement que le *Contrat social* et l'*Émile* sont de 1762 et que bien longtemps avant la Convention, un homme de l'ancienne France, La Chalotais [1], formulait ainsi l'objet de sa recherche : « Jusqu'ici nous avons eu une éducation qui n'était propre tout au plus qu'à former des sujets pour l'école. Le bien public, l'honneur de la nation demandent qu'on y substitue une éducation *civile* qui prépare chaque génération naissante à remplir avec succès les différentes professions de l'État. » Et ceci qui contient tout l'esprit des réformes futures :

[1] *Essai d'éducation nationale.*

« L'éducation devant préparer des citoyens à l'État, il est évident qu'elle doit être relative à sa constitution et à ses lois. » Un religieux, le P. Navarre, allait plus loin : « Pourquoi nos enfants n'apprendraient-ils pas de leurs maîtres non seulement à être chrétiens et sociables, mais encore à être citoyens? Pourquoi l'éducation littéraire ne servirait-elle pas à multiplier parmi nos neveux le prodige des vertus politiques? Pourquoi tant d'études arides et infructueuses feraient-elles négliger l'étude sublime des devoirs de la patrie? Pourquoi, en France comme à Lacédémone, à Athènes, dans la Chine, nos collèges ne deviendraient-ils pas des écoles de patriotisme [1]? »

La Révolution combla les vœux des réformateurs : l'idéal de Rousseau fut dépassé, et l'enseignement national traversa les phases que l'on connaît. L'histoire en a été trop souvent faite pour que nous y revenions [2]. Il suffira de préciser quelques faits et quelques dates : sous les six régimes politiques qui se sont succédé en France, de l'Assemblée nationale à l'Empire (1791-1804), l'enseignement public a connu cinq législations : la loi Bouquier ou loi jacobine, les lois Lakanal ou thermidoriennes, la loi Daunou (Directoire et Consulat), la loi consulaire, et enfin la loi constitutive de l'Université impériale [3]. Et chacun de ces régimes apportait avec chacune de ces législations le système d'éducation qu'il jugeait propre à réaliser son idéal particulier du citoyen.

[1] Voir l'*Éducation morale et civique avant et pendant la Révolution*, par M. l'abbé Sicard.

[2] Voir l'abbé Sicard, *op. cit.* — Albert Duruy, l'*Instruction publique et la Révolution*. — G. Compayré, *Histoire des doctrines de l'éducation*, etc.

[3] Voir *Revue pédagogique*, 15 mars 1888, article de M. J. Guillaume.

IMPRIMERIE NATIONALE.

Pourtant, depuis Talleyrand qui demande un *nouveau catéchisme* « pour faire connaître et faire exécuter la Constitution, puisqu'on doit vivre sous ses lois et jurer de la défendre au péril de la vie »[1], jusqu'à Mirabeau qui cherche « le moyen d'élever promptement les âmes au niveau de la Constitution et de combler l'intervalle immense qu'elle a mis tout à coup entre l'état de choses et celui des habitudes[2] »; depuis Condorcet qui déclare « qu'une instruction égale et partout semblable est utile pour établir sur une base inébranlable l'unité nationale[3] », jusqu'à Grégoire et Barère, Guyton de Morveau et Rabaut-Saint-Étienne, Le Pelletier, Daunou et Lakanal, c'est le même esprit qui anime tous les réformateurs, l'esprit de Rousseau, ainsi formulé dans l'*Émile* : « Transformer chaque individu qui en soi est un tout parfait et solitaire, en *partie d'un plus grand tout* dont cet individu reçoive en quelque sorte sa vie et son être... substituer une existence partielle et morale à l'existence physique et indépendante que nous avons reçue de la nature. »

Pourquoi la foi énergique et enthousiaste de la Révolution a-t-elle échoué dans l'œuvre de l'enseignement national? C'est ce qu'il serait trop long d'expliquer ici par le détail. On peut pourtant dire qu'outre les causes politiques qui ont fait aboutir au despotisme militaire le grand mouvement de libération sociale, deux raisons empêchaient que cette rénovation fût définitive. D'abord l'accaparement de l'enfant par l'État était trop complet : on faisait trop bon marché des liens de la famille et même des dispositions in-

[1] Rapport sur l'instruction publique, 1791 (in-4°, pages 11, 28, 31).
[2] *Travail sur l'instruction publique*, page 8.
[3] Rapport à l'Assemblée législative.

dividuelles du sujet; Rousseau écrivait franchement que « les bonnes institutions sociales sont celles qui savent le mieux *dénaturer l'homme, altérer sa constitution*, lui ôter ses forces propres pour lui en donner qui lui soient étrangères ». On ne gagne rien à violenter ainsi la nature. Certes, nul n'est moins que nous enclin à nier les droits de l'État en pareille matière; mais quoi qu'en pense le précepteur d'*Émile*, la République de Platon n'est pas « le meilleur traité d'éducation qu'on ait jamais fait »; tout au moins n'est-ce pas le plus pratique.

Enfin le système révolutionnaire était trop rationnel, trop *a priori*, trop dédaigneux de l'observation et de l'expérience. M. Taine a montré, dans un ingénieux chapitre [1], que l'idéal jacobin n'est que le triomphe de la méthode d'abstraction idéaliste préconisée par Descartes et inconsciemment adoptée par tous les classiques du grand siècle.

Il est certain que la Révolution a trop laissé dans l'ombre la réalité concrète et individuelle de l'homme, résolue à ne tenir aucun compte de ses penchants ni même des lois générales qui règlent l'évolution de l'être vivant. Le « Citoyen », tel qu'elle le concevait, devait rester un idéal, comme le « Sage » stoïcien.

Les écoles de France n'eurent pas le loisir de réaliser le type rêvé, mais le temps de l'expérience suffit à montrer tous les défauts du système [2], et la réaction politique exploita cet échec pour effacer jusqu'au nom de l'enseignement civique.

[1] *Origine de la science contemporaine*, t. I.

[2] V. Sicard, *op. cit.*, 220-250; — Albert Duruy, *op. cit.*, passim.

CHAPITRE III.

Le premier soin de la troisième République, dès qu'elle se trouva en pleine possession de son gouvernement, fut de reprendre la tâche de l'éducation nationale : la réforme fut cette fois étudiée et préparée avec une prudence que la Révolution n'avait point connue. Ce ne fut qu'en 1882 (le 27 juillet) que parurent les décrets qui consacraient la restauration de l'enseignement depuis si longtemps aboli.

Le programme[1] avait été élaboré pour les écoles primaires et pour les écoles normales par le Conseil supérieur, où siégeaient à côté des maîtres les plus éminents de la science contemporaine de modestes instituteurs et professeurs d'école normale, apportant le concours de leur expérience. C'est une merveille de simplicité et de clarté.

Avant d'aborder l'étude des lois organiques du pays, des pouvoirs de l'État et du fonctionnement de la Constitution de 1875 (présidence de la République, Sénat, Chambre des députés, confection des lois, ministères, etc.), le maître est invité, sous la rubrique de *principes généraux*, à expliquer aux élèves les origines de notre droit public (déclaration des droits de l'homme et du citoyen, lois de 1789, 1848, 1875). Cela tient en deux lignes. Quelle est la source de l'autorité en France? le suffrage universel et le système

[1] Il existe deux programmes, mais qui ne diffèrent que par le développement et le détail.

représentatif (le pouvoir législatif). Quels sont ses agents? le pouvoir exécutif et le pouvoir judiciaire.

Bien que ces considérations touchent étroitement à ce qu'on appelle la politique, un seul mot « légitimité du droit public » trahit une intention doctrinale, bientôt atténuée d'ailleurs par ceux qui suivent : « ses limites : liberté de conscience et droits individuels ».

Le Conseil supérieur a ainsi voulu nettement marquer l'intention de laisser l'enfance à l'abri des querelles d'opinion qui divisent notre pays — comme tous les autres — en réduisant l'enseignement politique de l'école à son minimum, c'est-à-dire à l'étude des fondements mêmes de l'État français contemporain tel qu'il est issu de la Révolution. Faut-il pourtant aller jusqu'à dire que l'instituteur doit se borner à *exposer* la législation constitutionnelle sans montrer à l'élève ce qu'elle contient de juste et de raisonnable?

Nous avons dit plus haut ce que nous pensons de cette conception de l'enseignement civique : c'est affaire d'éducation bien plutôt que d'instruction; il n'est point besoin d'y revenir. D'ailleurs l'absolue impartialité n'a pu être promise que dans la ferveur des premières illusions. Un républicain ne peut s'empêcher de penser que « l'ignorance est la cause de tous les maux parce que le despotisme et la démagogie coulent alternativement d'elle » (Gambetta); que « l'homme instruit ne peut plier que sous la loi de la raison, jamais sous une volonté particulière » (Talleyrand). Et c'est pour cela précisément qu'il veut « instruire », afin d'éveiller le citoyen dans l'étudiant qu'on lui confie.

C'est bien ainsi, il faut le dire, que l'ont compris la plupart des auteurs de manuels; l'immense majorité s'est déclarée dans un sens franchement libéral et républicain.

Mais, à part quelques écarts de zèle bientôt réprimés, c'est le respect de l'opinion d'autrui qui domine partout. Maintenant que les luttes de la première heure sont oubliées, chacun doit avouer que la conscience la plus délicate, la conviction la plus ombrageuse ne sauraient trouver de quoi s'alarmer dans ces modestes petits livres.

L'excellent esprit du programme a été compris et accepté. Nous oserons pourtant y dénoncer une lacune : il omet d'indiquer le *fondement de la Loi* ou, plus clairement, d'expliquer pour quelles raisons la Loi a droit à notre respect.

Il ne faut pas se le dissimuler : c'est là la principale difficulté de l'enseignement civique dans une société comme la nôtre, où le lien de cité n'est pas aussi étroit qu'à Sparte et à Rome, et où la Loi ne se présente plus comme l'émanation d'une autorité divine d'origine.

La plupart des manuels rapportent la respectabilité de la Loi à la légitimité de la *volonté générale*. Cette théorie, incomplètement exposée et entendue, me paraît vraiment dangereuse; d'abord la volonté générale s'exprime par la *majorité* seulement, et encore la majorité *des votants* — ce qui aboutit souvent à substituer le plus petit nombre au plus grand; ensuite, il ne me semble pas que le mot *volonté*, pris à la lettre, présente les garanties suffisantes pour faire de la Loi l'immuable objet de notre déférence.

Il est sous-entendu ici que cette volonté doit être raisonnable et juste; c'est donc, au fond, de la *justice* et de la *raison* qu'on fait émaner la Loi quand on la définit ainsi. Mais je préférerais que cela fût explicitement dit, ou tout au moins qu'on présentât la Loi comme l'expression de la *conscience nationale*, ce qui en exclurait l'arbitraire et les défaillances.

Est-ce assez? Je n'oserais l'affirmer. La courte expérience que j'ai des effets de l'instruction primaire m'a montré combien trop souvent les notions morales et civiques que nous offrons aux élèves et même aux instituteurs restent chez eux à l'état verbal, *combien peu ils croient aux idées*, combien ils ont besoin d'appuyer les raisonnements et les considérations théoriques sur des évidences sensibles, *scientifiques*, comme ils disent.

Si la Loi ne paraît reposer que sur la justice et la raison, je crains fort que plus d'un ne la regarde, au fond, comme conventionnelle; car ces deux mots peuvent représenter simplement l'ensemble des habitudes intellectuelles et des préjugés sociaux qui se sont peu à peu imposés à notre race.

Il faut trouver mieux, et cela n'est pas impossible. L'instinct soupçonneux et défiant de la classe peu éclairée ne la trompe pas ici en lui laissant entrevoir que les idées de justice et de raison, pour avoir une valeur pratique, doivent correspondre aux lois mêmes de la réalité, de l'univers où l'homme est appelé à vivre. Ni l'esprit ni la volonté ne peuvent se mettre en contradiction et en révolte contre la nature, du sein de laquelle ils émergent. La loi morale ne peut être que la synthèse immanente et inconsciente de toutes les lois qui rendent possibles l'existence et l'évolution des êtres. De même, les lois sociales, les lois politiques même sont sans doute l'expression résumée des conditions sans lesquelles une société donnée ne pourrait vivre et se développer.

Il semble donc qu'il faille ici compléter l'œuvre de la Révolution, en effaçant ce caractère abstrait et *a priori* qui lui a tant nui; la Loi, dirai-je, n'est pas seulement l'expression de la Volonté, ni même de la Raison nationale, mais

des nécessités profondes qui découlent de la nature des choses (tempérament, conditions d'existence, hérédité, traditions, etc.), nécessités que les peuples pénètrent d'autant mieux qu'ils sont plus raisonnables et plus libres. Voilà un fondement solide donné à la Loi, et une telle théorie ne trouvera point de sceptiques; elle reliera les lois morales et civiques à la Science qui, de plus en plus, devient la maîtresse exclusive de l'esprit moderne.

Ainsi les idées de patrie et de gouvernement, de propriété et d'impôt, de travail et de capital, que dis-je? les idées de liberté, d'égalité, de solidarité et de fraternité se dégageront d'elles-mêmes de l'étude éclairée de la nature, et se trouveront mises hors de conteste.

« Positivisme », dira-t-on, qu'importe? Il est tout au moins curieux et piquant de faire servir la méthode positive au triomphe de l'idéalisme.

CHAPITRE IV.

L'enseignement dont nous venons d'esquisser l'objet est encore donné d'une façon assez irrégulière dans nos écoles : on le considère toujours comme un peu accessoire et cela provient en grande partie de la raison que nous venons d'indiquer, c'est-à-dire de l'impuissance où est l'instituteur de le rattacher au réseau des lois scientifiques qui sont la matière unique de l'instruction élémentaire. Une classe par semaine dans les écoles primaires, une heure par semaine en troisième année seulement, dans les écoles normales, voilà tout le temps que l'État consacre à l'objet le plus immédiat et le plus certain de l'éducation.

Encore la méthode d'enseignement est-elle le plus souvent si vague et si précaire que les résultats semblent presque nuls. On se borne à faire du manuel civique un livre de lecture dans l'espoir que les enfants sauront extraire et s'assimiler le suc qu'il renferme. Il faut le dire bien haut : les exercices de ce genre, utiles en eux-mêmes, ne peuvent suffire; il faut des leçons directes, dogmatiques; il faut que l'enfant puisse rattacher à la morale d'une part, à la science du monde de l'autre, les lois civiques qu'on lui enseigne. Tout est à créer dans ce sens, et l'on ne saurait trop attirer l'attention des pouvoirs publics et des chefs de l'administration centrale sur ce point capital.

Aussi bien n'est-ce pas seulement par des livres et des leçons qu'on agira sur l'enfant pour imprimer dans les ten-

dances de son âme et dans les plis mêmes de son cerveau le sentiment d'obligation et de respect que la Loi impose au citoyen.

C'est par les *institutions* surtout que toutes ces notions deviendront vivantes et pratiques, les idées s'étant transformées en forces et en causes d'action.

Toutes les associations qui tendent à rendre plus aisés les devoirs et les fardeaux de la vie sociale, en resserrant les liens de la solidarité mutuelle — secours mutuel, orphelinat, retraites, assurance, épargne[1]; — toutes celles qui travaillent à mettre l'enfant, le jeune homme, le citoyen en état de mieux servir la patrie — sociétés de gymnastique, d'éducation militaire, de tir, etc.; — toutes, à des degrés divers et par des moyens différents, ressortissent à l'enseignement civique.

L'éminent directeur de l'enseignement primaire au Ministère de l'instruction publique, celui que M. Jules Ferry appelait « naguère le premier des instituteurs de France », le sait mieux que personne, et c'est de sa féconde initiative, aidée du concours de tous ses collaborateurs, qu'il faut attendre l'achèvement de la tâche entreprise par la Révolution : « la mise en harmonie des liens de l'éducation avec les principes du gouvernement » (Montesquieu).

[1] Voir compte rendu de la session de l'*Association française pour l'avancement des sciences* (*1887*). Congrès de Toulouse, communication de M. Piche, président de la société populaire des Basses-Pyrénées; et une foule d'autres documents du même genre montrant ce que peut faire la solidarité dans la besogne journalière de la vie sociale.

TABLE DES MATIÈRES.

Pages.

CHAPITRE PREMIER. — Objet de l'enseignement civique..... 203

CHAPITRE II. — L'enseignement civique depuis l'antiquité jusqu'au XIXe siècle... 207

CHAPITRE III. — Organisation actuelle..... 212

CHAPITRE IV. — Conclusion..... 217

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES,

PAR

M. HENRY LEMONNIER,

PROFESSEUR À L'ÉCOLE DES BEAUX-ARTS ET À L'ÉCOLE NORMALE DE SÈVRES.

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES.

INTRODUCTION.

L'histoire s'adresse, dans l'enseignement primaire, à tout un monde, à la fois homogène et varié, mais dans lequel on peut observer de prime abord trois groupes distincts : 1° les élèves des cours enfantin, élémentaire, moyen et supérieur ; 2° ceux des cours complémentaires et des écoles primaires supérieures ; 3° ceux des écoles normales. On a là un ensemble d'enfants ou de jeunes gens, formés d'après des méthodes communes et nourris des mêmes doctrines. C'est un organisme très développé, vivant d'une vie indépendante, ou peu s'en faut, se suffisant à peu près à lui-même, et suffisant à tous les besoins, à presque toutes les aspirations de la partie de la société pour laquelle il a été constitué.

Si intéressant qu'il puisse être de constater la situation et le rôle de l'histoire aux différents degrés de cette instruction ; quelque importance qu'elle présente dans les cours complémentaires et dans les écoles supérieures, qui forment comme la transition entre le primaire et le secondaire, ce n'est pas là cependant que bat le cœur même de l'enseignement. Il faut aller, pour le sentir vibrer, aux écoles primaires proprement dites, et c'est d'elles que nous nous

occuperons presque exclusivement. En agissant ainsi, nous ne négligerons pas les écoles normales, car elles préparent les maîtres, et nous verrons ceux-ci en action, répandant les principes et l'esprit dont ils ont été pénétrés.

La population des écoles primaires est immense, on le sait, et plus diverse qu'on ne le croirait au premier abord. Et pourtant, s'il y a quelques distinctions à établir entre les écoles de filles et de garçons, entre les écoles des campagnes et celles des villes, s'il ne faut jamais négliger ces différences, on peut ramener la pratique à quelques règles communes, et imprimer à l'enseignement de l'histoire une certaine unité. Nous avons à examiner comment cette œuvre a été réalisée jusqu'à présent, et à discuter, peut-être, quelques-unes des questions qu'elle suscite.

CHAPITRE PREMIER.

PROGRAMMES ET INSTRUCTIONS MINISTÉRIELLES. PLANS D'ÉTUDES.

I. PROGRAMMES.

Pendant longtemps l'histoire est restée au nombre des matières facultatives [1]. La loi du 10 avril 1867 ordonna que « les éléments de l'histoire et de la géographie de la France seraient ajoutés aux matières obligatoires de l'enseignement primaire », et l'article 1er de la loi du 28 mars 1882 a placé dans le cadre des études « ..... l'histoire, particulièrement celle de la France jusqu'à nos jours ». Les termes employés par le législateur avaient l'avantage de déterminer avec assez de netteté la place que devait occuper la France, et, en même temps, de laisser une latitude suffisante à ceux qui seraient chargés d'interpréter la loi. Et d'ailleurs, si sommaire qu'elle fût, la formule contenait une innovation importante, en introduisant, pour la première fois, l'histoire contemporaine dans l'instruction primaire. C'est là un point sur lequel on ne saurait trop insister dès le début, car la mesure prise modifie nécessairement l'assiette de l'enseignement, et, sans rien enlever au passé de la part qui lui est due, elle donne au présent celle qui peut être revendiquée pour lui ou, pour mieux dire, celle qui était revendiquée. Il y avait longtemps, en effet, que les

[1] Voir *Dictionnaire pédagogique* : Histoire (Législation).

IMPRIMERIE NATIONALE.

meilleurs juges et les esprits les plus prudents regrettaient de voir les enfants sortir des écoles, sans posséder les notions les plus élémentaires sur les temps voisins de nous-mêmes. On citait d'autres pays que le nôtre, les plus attachés peut-être aux traditions nationales, où, cependant, on considérait que l'enfant doit avant tout connaître l'époque où il vit, parce qu'il y trouve les leçons qu'il comprend le mieux et dont il peut le mieux profiter.

Quoi qu'il en soit, il ressort du texte de la loi un principe qui en résume l'esprit : il n'y a pas d'instruction primaire, si restreinte qu'elle soit, qui ne doive donner la connaissance de notre histoire, depuis ses origines jusqu'aux temps contemporains. Les auteurs des programmes se trouvaient par là dans des conditions particulières. En effet, il est impossible d'exiger ou d'espérer que tous les élèves suivront, jusqu'au bout, les cours élémentaire, moyen, supérieur. Il fallait donc, pour appliquer sincèrement et *pratiquement* la loi, enfermer l'enseignement historique complet dans le cercle resserré des deux premiers.

On avait, d'un autre côté, à considérer qu'on se trouvait en face d'enfants de 7 à 13 ans, en moyenne, chez qui la mémoire n'est ni très exercée ni très sûre, et pour qui tous les faits et tous les noms sont chose nouvelle et, par suite, fugitive. Il semblait donc nécessaire de répéter, pour faire comprendre et pour faire retenir; d'agir à plusieurs reprises sur l'esprit pour que l'impression s'y fixât à force d'y être enfoncée. On s'arrêta ainsi à la conception suivante[1] :

[1] *Classe enfantine.* — Anecdotes, biographies tirées de l'histoire nationale, contes, récits de voyages. — Explication d'images.

Cours élémentaire. — Récits et entretiens familiers sur les plus grands person-

Le centre de l'enseignement étant placé dans les cours élémentaire et moyen, se servir de l'année qui précède pour les préparer, de celle qui suit pour les compléter. Cette disposition, qui appliquait le système de la revision pour tous les enfants qui parcourraient le *curriculum* entier des études primaires, présentait un autre avantage : elle permettait de nuancer et de graduer l'esprit de l'enseignement, qui doit susciter des sentiments dans le premier âge, et suggérer des idées quand il s'adresse à un âge plus avancé.

Mais le programme du cours supérieur contient une innovation qui n'est pas en contradiction avec la loi, bien qu'elle n'en dérive pas directement. On y voit figurer, à côté de la France, non seulement l'histoire générale du moyen âge et des temps modernes, mais aussi celle de l'antiquité. C'est là une adjonction qu'il est facile de justifier, car, si les connaissances que donne l'école primaire doivent être choisies de telle sorte « qu'elles agissent sur les facultés de l'enfant, forment son esprit, le cultivent, l'étendent et constituent vraiment une éducation »[1], celles qu'on a ainsi introduites présentent certainement des mérites de ce genre.

nages et les faits principaux de l'histoire nationale, jusqu'au commencement de la guerre de Cent ans.

Cours moyen. — Cours élémentaire d'histoire de France, en insistant exclusivement sur les faits essentiels depuis la guerre de Cent ans.

Cours supérieur. — Revision méthodique de l'histoire de France ; étude plus approfondie de la période moderne.

Notions très sommaires d'histoire générale : pour l'antiquité, l'Égypte, les Juifs, la Grèce, Rome ; pour le moyen âge et les temps modernes, grands événements, étudiés surtout dans leurs rapports avec l'histoire de France.

[1] Circulaire ministérielle.

Ne pas enfermer étroitement l'écolier dans son pays, ouvrir à son esprit des jours sur le monde qui l'entoure, l'initier aux grandes civilisations, qui ont laissé leurs traces sur le globe et contribué à préparer ou à fixer les destinées de l'humanité, ce n'est pas seulement parler à son imagination ou fournir à son intelligence des éléments de comparaison, c'est aussi donner plus de solidité à son jugement, en l'établissant sur des bases plus larges.

II. EMPLOI DU TEMPS. — MÉTHODES.

Après avoir constitué ainsi l'enseignement historique et déterminé le rôle qu'il doit jouer dans l'éducation de l'intelligence, il restait à fixer la part de temps qui lui revenait à côté d'autres travaux scolaires. L'arrêté du 18 janvier 1887, qui a modifié en certains points le plan d'études, s'exprime ainsi (art. 19, V, 4°) : « L'enseignement de l'histoire et de la géographie, auquel se rattache l'instruction civique, comportera environ une heure de leçon tous les jours ». Comment sera divisé ce temps entre les trois matières, on a sagement fait en ne le précisant point; mais il est conforme à la logique de penser que l'histoire occupera au moins deux heures, et au plus trois, sur les cinq heures attribuées par semaine au triple enseignement. C'est à peu près la proportion qui a été établie dans la plupart des écoles, au milieu de l'immense variété de combinaisons que présente forcément l'emploi du temps.

On ne trouvera d'ailleurs aucune exagération en faveur de l'histoire dans cette répartition des exercices, si l'on considère la difficulté extrême de cet enseignement. Laissons de côté le nombre restreint d'années dont on dispose, rela-

tivement au nombre de siècles qu'on a à parcourir. Mais tout le monde se rend compte des qualités diverses et complexes que suppose, chez le maître et chez les écoliers, une étude qui met en jeu toutes les facultés de l'intelligence : la mémoire, le raisonnement, le sentiment. Il ne faut pas seulement que celui qui enseigne sache beaucoup ; il faut qu'il ait assez de clarté dans l'esprit pour la porter dans tout ce qu'il expose, assez d'imagination pour faire revivre des choses mortes, assez de vivacité pour entraîner son auditoire. Il n'a pas seulement à raconter des faits : il doit savoir exprimer des idées. En un mot, un bon professeur d'histoire ne se conçoit pas en dehors de certains mérites littéraires. Mais la difficulté apparaît bien plus grande encore, on dirait presque insurmontable, quand on songe que l'enseignement va s'adresser à des élèves qui, pour la plupart, ignorent même le sens des mots dont il est nécessaire de se servir. Tout, à l'exception des termes les plus usuels, leur est, de prime abord, étranger, et, avec quelque simplicité qu'on s'exprime, on leur parle souvent une langue qui n'est pas la leur et à laquelle on a besoin de les initier. C'est pis encore quand il s'agit des noms propres; il doit se passer bien du temps avant qu'on parvienne à les faire prononcer sans les laisser estropier. Si bien qu'on dirait avec vérité que, pendant la durée du cours élémentaire, peut-être même, suivant les milieux, pendant le cours moyen, l'histoire proprement dite reste à l'arrière-plan dans les classes d'histoire. Ces conditions particulières, qui varient sans doute, mais en face desquelles on se trouve plus ou moins placé partout, doivent être tout d'abord constatées; ce serait rendre le plus mauvais service à la cause de l'instruction populaire que de vouloir les dissimuler, par un sentiment de réserve

mal entendu. En somme, elles tiennent à un état de choses contre lequel personne ne peut rien, de même que personne n'en est responsable, et c'est précisément parce que les enfants auraient beaucoup de peine à s'instruire s'ils restaient livrés à eux-mêmes, que l'État a le devoir strict de les aider et, au besoin, de les obliger à apprendre. Il est également nécessaire de tenir compte de ces considérations, si l'on veut apprécier avec équité et en connaissance de cause les efforts faits et les résultats obtenus, car ce ne serait pas rendre justice aux maîtres et aux élèves que de considérer où ils arrivent, sans savoir d'où ils sont partis.

Mais ces réflexions vont plus loin encore : elles permettent de juger la valeur des instructions données par ceux qui ont entre les mains la direction de l'enseignement primaire; elles montrent à quel point s'impose la nécessité d'une méthode, arrêtée dans ses principes autant que souple dans ses applications; elles feront comprendre enfin combien il sera nécessaire de n'avoir pour l'histoire que des ambitions modestes, si l'on ne veut courir le risque de nourrir des prétentions décevantes.

Les instructions relatives à la matière qui nous occupe devaient se concilier avec les instructions générales, qui ont constitué pour toutes les écoles une pédagogie, fondée à la fois sur des considérations psychologiques et sur des nécessités pratiques. L'instrument principal de culture ne se trouve pas, comme ailleurs, dans le devoir écrit, mais dans l'enseignement oral. Encore cet enseignement oral doit-il éviter toute apparence dogmatique. «La seule méthode qui convienne est celle qui fait intervenir tour à tour le maître et les élèves, qui entretient, pour ainsi dire, entre eux et lui un continuel échange d'idées, sous des

formes variées, simples et ingénieusement graduées[1] ». Si la leçon doit toujours partir de la chaire, elle doit aussi y revenir toujours. Il ne s'agit pas pour le maître de lancer sa parole et sa pensée, et de les laisser se disperser sans se préoccuper du chemin qu'elles font; il doit, au contraire, les suivre, les diriger, s'assurer qu'elles passent bien par toutes les intelligences, les rassembler à certains moments et les ramener à lui, par cet échange incessant d'idées, qui est en même temps un précieux élément d'influence. Une autre recommandation faite, c'est de « se servir pour commencer, d'objets sensibles, de faire voir et toucher les choses, de mettre les enfants en présence de réalités concrètes, puis, peu à peu, de les exercer à en dégager l'idée abstraite, à comparer, à généraliser, à raisonner sans le secours d'objets matériels[2] ». Enfin on ajoute que « l'idéal de l'école primaire n'est pas d'enseigner beaucoup, mais de bien enseigner ».

Si tous les principes résumés ici concernent l'histoire aussi bien que les autres parties des études, le dernier s'y applique à coup sûr plus spécialement. C'est là, en effet, qu'il faut éviter de beaucoup enseigner, car beaucoup est immédiatement trop. Or, on a été pendant longtemps à vouloir enseigner trop, et il s'est fait partout un étrange abus de la nomenclature, pour l'appeler par son nom. Qu'arrivait-il? On n'aboutissait ainsi qu'à surcharger les enfants, à les dégoûter du travail, à fatiguer leur intelligence plus qu'à exercer leur mémoire. Ce n'est pas tout : l'histoire s'émiettait à travers cette énumération de menus détails. Les élèves des écoles primaires surtout,

[1] M. Gréard, *Instructions et directions pédagogiques.*
[2] Instruction ministérielle.

moins préparés que d'autres à mettre les choses à leur place, à faire la distinction entre le principal et l'accessoire, perdaient bien vite de vue le sens général et l'enchaînement des faits. S'ils parvenaient, avec beaucoup d'efforts, à retenir des noms et des dates, ils n'avaient pas l'idée des causes et des effets; ils ne faisaient point la distinction entre les événements qui n'ont été que des accidents momentanés, et ceux qui ont influé sur la vie des nations, entre ce qui a été passager et ce qui a été durable. Il fallait donc, et c'est à quoi l'on a songé tout d'abord, pratiquer de larges percées dans la masse des faits historiques, élaguer toutes les broussailles, pour laisser les grands arbres se développer en pleine liberté et en pleine lumière. Moins à la mémoire, plus à l'intelligence : c'est dans ce but qu'ont été refondus les programmes, rédigées les circulaires, et cela depuis bien des années. « Ce qui compromet, en général, le succès de l'enseignement primaire, c'est qu'on en cherche trop exclusivement le point d'appui dans la mémoire. Le ressort, à la vérité, est si souple, si sûr et si utile à exercer chez l'enfant! Sans doute, tout enseignement doit passer par la mémoire; mais pour laisser une trace durable, il faut qu'il pénètre jusqu'à l'intelligence, qui, seule, peut en conserver l'empreinte. Mieux vaudrait presque, pour l'enfant, oublier ce qu'il n'a pas compris ». « En histoire, le maître s'attachera à fixer dans l'esprit le caractère distinctif des périodes, le sens général des événements, le rôle marquant et national des hommes, sans entrer dans des détails dont la multiplicité ne produirait que la confusion ».

Ajoutons qu'on peut se placer à différents points de vue pour apprécier l'objet de l'enseignement historique, et que, à côté de la nécessité de choisir entre les faits, une autre

obligation s'impose : celle de choisir entre les catégories de faits. Réduire la nomenclature, c'est simplifier l'enseignement; fixer le sens général des événements, c'est habituer l'esprit à raisonner. Il faut peut-être encore se demander comment on profitera le mieux de tous les éléments que le passé fournit à l'intelligence, et si le vrai moyen de faire sentir à l'écolier combien la vie d'autrefois est mêlée à la vie d'aujourd'hui, « comme le sang des aïeux au sang des enfants », n'est pas de faire reparaître à ses yeux les principales manifestations de l'existence des générations antérieures. A côté des batailles et de la politique, les institutions, les coutumes, les mœurs, les œuvres de la pensée ou des arts, voilà les parties de l'histoire auxquelles il convient de donner une place dans l'éducation. L'attention s'est portée sur ce point, et, dans la première période des cours tout au moins, figurent certaines questions qui indiquent que la guerre et la diplomatie ne seront plus les préoccupations exclusives de ceux qui enseignent. On verra s'il n'y aurait pas lieu de développer ces tendances dans l'ensemble du programme. Ce serait le moyen d'intéresser l'enfant à l'histoire, en la lui présentant sous une forme plus vivante à la fois et plus variée.

Il faut voir aussi dans le rapprochement qui a été fait entre l'histoire et l'enseignement civique (page 6) une pensée à la fois juste et féconde. C'est compléter et élever les deux enseignements l'un par l'autre; c'est montrer qu'il n'y a pas deux patriotismes : l'un du passé, l'autre du présent, mais qu'on aime son pays, comme on aime sa famille, c'est-à-dire dans ses ancêtres. L'histoire reçoit par là sa direction morale, comme elle avait reçu d'autre part sa direction intellectuelle.

En résumant ce que nous venons de dire, on arrive à établir les affirmations suivantes :

1° L'histoire a conquis matériellement et officiellement sa place dans l'enseignement primaire; elle a pour objet principal l'étude de la France, depuis ses origines jusqu'à nos jours;

2° Le programme complet sera étudié dans les cours élémentaire et moyen; il sera revu et complété dans le cours supérieur;

3° La méthode pédagogique devra tendre à simplifier le travail de la mémoire, à faire saisir et comprendre les grandes choses, à montrer le passé dans ce qu'il a eu de plus vivant;

4° L'enseignement de l'histoire sera considéré comme un instrument précieux pour développer chez les enfants le sentiment du patriotisme.

CHAPITRE II.

PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT HISTORIQUE DANS LES ÉCOLES.

I. PROCÉDÉS GÉNÉRAUX.

Les procédés pédagogiques ont été si nettement fixés dans ce qu'ils ont de matériel, ils ont été si souvent commentés, recommandés avec tant d'insistance, que tout l'enseignement en est aujourd'hui pénétré. Ici l'unité s'est faite, et elle n'offre que des avantages. Quelle que soit l'école où vous entriez, si vous passez successivement en revue les classes, depuis le premier jusqu'au dernier degré, vous verrez appliquer des pratiques de ce genre :

Cours élémentaire. — Dans la première période des cours (7 à 8 ans), la plupart des élèves n'ont pas de livre. Le maître donne l'enseignement au moyen de tableaux d'histoire, dont toutes les écoles sont pourvues. Quand il suit les instructions adressées à tous les instituteurs, il ne se contente pas de montrer le tableau : il explique la scène qui y est représentée, et en fait retenir de mémoire aux enfants le sujet et la composition. L'événement se grave ainsi dans leur esprit avec les circonstances qui lui donnent sa couleur.

Dans la deuxième période (8 à 9 ans), les écoliers ont généralement un livre composé d'après le programme; la leçon n'en est pas moins exposée par le maître, et c'est toujours de lui qu'émane le véritable enseignement; il porte,

autant que possible, sur des biographies de personnages présentées dans l'ordre chronologique; il a en même temps un caractère très pratique, les noms propres sont inscrits sur le tableau noir, les mots peu connus, écrits et expliqués; mais aussi le récit tient une très grande place, ainsi que les descriptions.

Cours moyen. — Chaque élève possède un livre d'histoire; mais ce n'est là qu'un instrument de travail individuel, destiné seulement à fixer, à résumer ou à compléter, suivant les cas, la leçon orale faite en classe. On commence à exiger des petits devoirs écrits.

Les leçons se composent de deux parties : 1° questions sur la leçon précédente et correction du devoir, s'il en a été donné un; 2° exposition de la leçon à apprendre.

On s'attache à ne pas s'en tenir au procédé des demandes et des réponses *brèves*. On invite les élèves à raconter ou encore à apprécier.

Au cours de son exposition orale, le maître fait constamment intervenir les enfants, en leur demandant soit de juger un fait, soit de rappeler des faits antérieurs. Dans la dernière partie de la classe, il revient sur les développements qu'il a fournis, pour s'assurer qu'on en a saisi les points essentiels ou qu'on en a compris exactement le sens. On ne manque jamais de montrer sur la carte les lieux qui se rapportent à la leçon; il est recommandé de tracer quelques croquis au tableau noir, lorsque le sujet le comporte.

Cours supérieur. — Les choses se passent ici comme dans le cours moyen. Les devoirs sont un peu plus nombreux. Les sujets en sont généralement composés par le maître et

portent sur des matières exposées par lui; mais on lui recommande d'éviter que l'élève ait à reproduire servilement le cours ou à copier le livre. Les interrogations sont multipliées.

Dans certaines écoles, on a introduit, pour le cours supérieur, le système suivant : au lieu d'étudier toujours l'histoire par règnes, on prend un ordre de faits ou une grande question, dont on suit les phases jusqu'à sa solution. Les enfants, par là, s'intéressent plus aux événements et en comprennent mieux le sens et la marche.

II. ESPRIT DE L'ENSEIGNEMENT HISTORIQUE.

Tout cela est très bon, très sagement conçu, mis en œuvre le plus souvent avec intelligence et parfois avec un sens très fin et très vif de l'enseignement. Mais ce n'est, hâtons-nous de le proclamer bien haut, qu'une partie de la pédagogie. Pour arriver à faire pénétrer chez les enfants le goût et le sentiment de l'histoire, pour que leur esprit et leur âme recueillent de cette étude tous les fruits qu'elle peut produire, il faut encore autre chose. C'est ici que les instructions ministérielles sont plus difficiles à appliquer, parce qu'elles portent sur des principes plus délicats; mais, en revanche, c'est ici que la personnalité de l'instituteur va pouvoir se développer et s'affirmer. Jusqu'à présent, d'ailleurs, nous voyions surtout en lui des qualités générales, qui trouvent leur place dans toutes les matières de l'instruction; nous allons étudier les qualités particulières qu'exige l'histoire, avec l'esprit qu'on veut y trouver et qu'on doit y mettre dans les écoles.

Il faut reconnaître tout d'abord qu'on cherche partout à

simplifier la nomenclature : la plupart des maîtres ont renoncé aux énumérations, aux longues listes de noms propres ou de dates ; ils ont même le souci d'abréger les livres remis entre les mains des élèves, si élémentaires qu'ils soient déjà. J'ai eu occasion d'assister dans plusieurs écoles à des leçons sur le XVIe siècle (cours moyen). On s'attachait surtout à faire comprendre la place que tiennent dans ce siècle la Renaissance et la Réforme. Quand on arrivait aux luttes religieuses, on ne se laissait pas engager dans le labyrinthe des guerres : les chefs des catholiques et des protestants, la Ligue quelques faits, comme la Saint-Barthélemy, l'assassinat d'Henri de Guise ou celui d'Henri III, tels étaient les points sur lesquels l'attention des écoliers était attirée. On jugeait avec raison que le temps qui resterait disponible, grâce au sacrifice des détails, serait utilement consacré à des développements anecdotiques, ou employé non moins utilement à revenir, à plusieurs reprises, sur les faits, pour les fixer dans la mémoire. Qu'il n'y eût nulle part d'incertitudes, même, j'oserai le dire, de maladresses, que le choix fût toujours rigoureux et méthodique, je ne l'affirmerai pas, et ceux qui ont l'expérience de l'enseignement ne me croiraient point si je l'affirmais. On s'attardait parfois au règne de François II (comme à tous les commencements de leçons) ; on rompait l'équilibre et l'on manquait à la logique en faisant, tout à coup et sans motif, reparaître, à côté des quatre ou cinq événements essentiels, des épisodes secondaires, tels que la bataille de Dormans ou la paix de Beaulieu. Quelquefois aussi, on était hanté par la préoccupation de la généalogie, avec de longues accolades. C'est là affaire d'inexpérience individuelle ; la méthode n'en existe pas moins, pour être çà et là mal appliquée.

On constatera aussi l'effort pour ne pas se borner à un exposé dogmatique, à une sèche analyse. Les maîtres ne craignent pas d'animer leurs récits. Répondant à la fois aux indications des programmes et aux prescriptions des instructions, ils présentent, quand il y a lieu, le côté concret et non plus seulement la partie abstraite des choses. Il m'a paru cependant que cette façon de procéder était plutôt employée dans le cours élémentaire, un peu à l'exclusion des autres. Elle offre pourtant, jusqu'au plus haut degré de l'enseignement, de réels avantages. Pour ne m'occuper que des classes inférieures, j'ai vu qu'au moment où l'on avait à parler du régime féodal, on se gardait soigneusement de prononcer le mot, et surtout de l'expliquer au début de la leçon. On décrivait le château fort du moyen âge, avec son système de défense; on montrait, autour ou au-dessous du château, le village. On partait de là pour faire connaître la vie du seigneur dans son donjon, des serfs dans leurs cabanes, et pour donner l'idée des liens qui unissaient les seconds au premier. Si le maître était habile et avisé, il dessinait au tableau les éléments les plus simples d'une forteresse, ou il s'aidait d'une gravure, qu'il mettait sous les yeux des écoliers. S'il était moins expérimenté ou s'il avait moins le sens de l'enseignement, il se bornait à la parole pour représenter les choses, ou bien encore — circonstance aggravante — il décrivait jusqu'à la minutie les moindres parties du château. Et cependant, même avec cet excès, le procédé restait encore préférable à celui de la pure abstraction, car les termes de *mâchecoulis*, d'*échauguettes*, etc., à condition d'être expliqués, figuraient pour les enfants des objets matériels.

On use aussi, mais pas assez familièrement, autant que

j'ai pu le voir, du rapprochement du passé avec le présent. Il est incontestable que, par ce mode, on se fait mieux comprendre, en éclairant le sens des termes anciens, obscur pour les élèves, par celui des termes contemporains qu'ils entendent fréquemment prononcer. Un autre intérêt, c'est de les amener toujours à se bien persuader que l'histoire est, au premier chef, une chose vécue; que les expressions dont on se sert ont correspondu à des besoins, à des sentiments analogues, après tout, aux leurs. Nos lecteurs se souviennent sans doute de la leçon qu'a *racontée* M. Lavisse [1]; elle reste le type (quelquefois copié un peu trop docilement) de ce qu'on peut obtenir par ce système.

Inscrivons aussi à l'actif des maîtres que leur ton est généralement assez simple, leur parole assez nette. Le défaut qu'il faudrait signaler serait peut-être celui de la sécheresse. Mais doit-on s'étonner s'ils n'osent ou ne peuvent s'abandonner à eux-mêmes, dans un enseignement si difficile, et où il serait nécessaire d'avoir tant de lecture et des souvenirs si frais, pour trouver, à point nommé, le détail qui fait vivre les choses, l'accent qui en donne l'impression, sans parler de la chaleur qui suscite l'émotion? Ce sont là des qualités natives, ou bien un art où tout le monde ne peut atteindre; tout ce qu'il est permis de faire, c'est d'amener de plus en plus les instituteurs à en sentir les mérites et à en apprécier la valeur pédagogique. Cette réserve un peu froide, par suite de laquelle le maître fait appel à la raison plutôt qu'à l'imagination, se concilie d'ailleurs avec un sentiment louable d'impartialité. Je n'ai pas vu qu'on s'attachât à démontrer que la France

[1] *Revue des Deux-Mondes*, 15 février 1882, p. 890.

date seulement d'hier ou à voiler les gloires anciennes de la patrie. On ne considère pas que le moyen âge soit purement une époque de barbarie; on ne croit pas avoir besoin de représenter la féodalité comme le déchaînement de toutes les violences, pour affirmer que l'immense majorité des hommes est aujourd'hui plus heureuse qu'autrefois. On ne se fait pas faute de le dire, et l'on a raison. Si l'on condamne la Saint-Barthélemy, on reconnaît la gloire bienfaisante d'un Henri IV, et l'on ne pense pas mettre en cause la grandeur de notre Révolution en proclamant, quand il y a lieu, celle de Louis XIV. Ce que je reprocherais plutôt, si j'avais un reproche à formuler, c'est qu'il y a trop peu d'écart du blâme à l'éloge. On est quelquefois moins impartial qu'on ne semble indifférent. On ne fait assez ressortir ni ce qui est mal, ni ce qui est bien. On oublie qu'on cause ainsi un double tort aux hommes et aux choses dignes d'admiration, par la faiblesse de la louange et la mollesse de la flétrissure. Et puis, on habitue les enfants à une sorte d'apathie morale, et on laisse par là tomber un des profits les plus précieux à tirer de l'enseignement de l'histoire. Je n'affirmerais même pas que les maîtres restent dans cette note un peu effacée; certains, plus passionnés, n'évitent pas assez la déclamation : ils ne sauraient se persuader qu'on puisse être de son temps, si l'on juge avec sympathie ou même avec mesure les temps antérieurs, où prévalurent des principes différents des nôtres; ils se figurent aussi que la meilleure propagande des idées auxquelles ils sont très attachés consiste à attaquer celles qui ont triomphé jadis. Enfin, et cela tient peut-être autant à l'inexpérience de la parole improvisée qu'à l'ardeur des sentiments, ils semblent portés à croire que l'exagération dans l'expression est la preuve d'une

conviction forte. De tels maîtres se rencontrent; ils sont rares, et l'on est en droit d'affirmer qu'ils ne représentent pas la pensée qui dirige l'enseignement primaire. Sans renoncer à faire prévaloir aucun des principes modernes, l'école est neutre, quand elle doit l'être.

Nulle part elle ne rencontre autant de difficultés à garder cette attitude que quand il s'agit de l'histoire contemporaine et des événements les plus rapprochés de nous. Quels problèmes délicats soulève une semblable étude, personne ne l'ignore. Je me bornerai à dire qu'elle est surtout embarrassante pour les instituteurs. Car s'il faut, chez celui qui enseigne, un esprit supérieur, pour parvenir à la hauteur de vues où les principes de justice dominent les faits et les passions, il ne faut pas moins chez ceux qui écoutent une intelligence assez déliée, assez exercée, assez pourvue d'un certain sens historique, pour se pénétrer de la pensée du maître. Elle courra le risque d'être défigurée, en passant à travers l'esprit d'écoliers encore bien jeunes; elle se heurte à des questions où la polémique est ardente et où le sang-froid même peut devenir suspect. Un mot qui dépasse la note ou qui sera mal interprété est gros de conséquences. Malgré ces difficultés, il n'y a pas à hésiter sur l'innovation qui a été accomplie : outre qu'elle était demandée depuis longtemps[1], nous l'avons vu, elle a produit de bons fruits;

[1] « N'est-il pas profondément regrettable que les enfants quittent les bancs, aussi bien les meilleurs que les moins laborieux, sans avoir la moindre notion des grands événements de leur siècle, et qu'alors qu'ils sont appelés à les juger, en jugeant ceux que leur suffrage doit appeler à y prendre part, ils soient réduits à ne les connaître que par les polémiques, le plus souvent passionnées, de la presse journalière? » (M. Gréard, *Instructions et directions pédagogiques*).

elle peut en produire d'excellents. Même, cette obligation où sont les maîtres de se surveiller et de se contrôler constitue un excellent exercice.

III. DEUX MÉTHODES DIFFÉRENTES.

J'ai conservé un souvenir très vif d'une de mes premières visites dans une école de filles. C'était en plein quartier du Temple, au fond d'une rue détournée, une espèce d'impasse. Je n'étais attendu ni par la directrice, ni par la maîtresse, et la leçon que j'allais entendre n'avait certes pas été préparée à mon intention. J'avoue qu'avant d'écouter, j'examinai d'abord les élèves avec autant de curiosité que de sympathie. Outre que je devais, pour juger la valeur de la leçon, me rendre compte du petit personnel pour qui elle était faite, je n'avais pas eu souvent l'occasion de me trouver aussi directement en présence d'enfants de la classe populaire réunies en assez grand nombre. Or, je les voyais là, soumises à une discipline assez douce pour qu'elles fussent bien elles-mêmes, et assez méthodique pour qu'on vît ce que peut donner l'éducation en commun. Il y avait bien des variétés dans ces élèves, qui appartenaient au cours moyen : quelques écolières, presque trop âgées pour le cours ou trop grandes pour leur âge, d'autres qui n'apportaient guère à la classe que leur présence; mais, à côté d'elles, quelques petites filles, très proprettes dans leur mise modeste et convenable, vives et animées d'une curiosité de bon aloi. La maîtresse avait à les interroger sur Charles V et à leur parler de Charles VI. Elle s'en était tenue, sur Charles V, au roi et à du Guesclin, et l'on voyait, par les réponses faites, qu'elle avait dû donner la plus

grande place à l'anecdote. C'est ainsi qu'elle procéda quand elle arriva à Charles VI : elle raconta l'assassinat de Clisson, la folie du roi, le meurtre du duc d'Orléans, tout cela d'une façon très familière. Elle ne craignait pas de dire : « Ce vilain homme fit tuer le duc d'Orléans. . . . . le pauvre roi Charles VI était bien malheureux. » Il fallait voir avec quelle ardeur elle était écoutée, comment on suivait les péripéties de son récit, qui ne se distinguait cependant point par de hautes qualités dramatiques. Quand la maîtresse intercalait une question, dix à douze mains se levaient, et les corps avec les mains. Il y avait surtout une petite fille, dont les yeux noirs pétillaient, qui mimait le drame raconté, ou qui avait des désespoirs amusants, lorsqu'une autre avait fait la réponse avant elle. En m'en allant, je me disais bien que la leçon n'était pas composée de façon très solide, que des pédagogues rigides n'y trouveraient pas un enchaînement assez coordonné. Mais je me disais plus encore que ces enfants avaient éprouvé une impression, juste après tout, sur une période de l'histoire ; qu'elles n'oublieraient facilement ni le roi maladif, incapable de manier la lance, ni le grand connétable, qui avaient fait tous deux tant de mal aux Anglais, ni le malheureux roi qui était devenu fou et qui avait failli brûler au milieu d'un bal [1]. J'allais jusqu'à penser que, pendant quelques instants, elles étaient sorties du milieu parfois vulgaire ou sombre où elles vivaient, pour songer à des choses qui élevaient leur humble imagination. Et si, revenues chez elles,

[1] Un inspecteur de Paris, M. Defodon, me racontait qu'au sortir d'un cours, il avait rencontré une petite fille tout en pleurs : « Ah ! monsieur, ils ont tué Jeanne d'Arc » ! Bienheureuse la maîtresse qui excite des larmes de ce genre !

elles répétaient ces récits qui les avaient si fortement frappées, la conversation de la famille n'y profiterait-elle pas un peu, attirée pour un moment en dehors des incidents, tout au moins monotones, de la vie quotidienne? Enfin ne serait-ce pas peut-être le moyen de gagner complètement auprès des parents la cause d'une instruction, qui ne leur apparaît trop souvent que par ses côtés rébarbatifs?

Ces réflexions pouvaient d'autant plus se développer chez moi que j'eus, quelques jours après, l'occasion d'assister à une leçon faite d'après une méthode tout à fait différente. Il s'agissait, il est vrai, du cours supérieur. Le sujet était *Philippe-Auguste;* le maître divisa comme il faut son sujet, marqua assez simplement les grandes périodes du règne, n'en présenta (sauf exceptions) que les faits importants : la croisade, la lutte contre Richard Cœur de Lion et Jean sans Terre, l'acquisition des provinces de l'Ouest, la bataille de Bouvines; il montra Philippe-Auguste s'occupant des embellissements de Paris, prenant part à la création de l'Université. Il eut soin d'inscrire au tableau noir les dates et les noms essentiels; il ne cita pas une province sans en montrer, ou mieux, en faire montrer par les élèves l'emplacement sur la carte murale. C'était donc, en somme, une leçon utile et claire. Il est cependant certain qu'on sentait chez les bons écoliers l'effort fait pour écouter et suivre; la mémoire travaillait beaucoup, l'intelligence un peu, l'imagination pas du tout. On songeait à l'examen bien plus qu'à Bouvines, ce grand événement national. Étais-je sous une impression particulière, qui me faisait tout voir d'un autre œil, je ne sais; toujours est-il que ce personnel d'enfants me sembla n'avoir rien de commun avec l'autre. Plus de mines éveillées, fûtées, plus de mouvement, plus

de caractères se révélant, pour ainsi dire, au travers de la classe. Tout était un peu gris et terne.

J'ai cité ces deux exemples, entre beaucoup d'autres, parce qu'ils me paraissent résumer assez exactement la situation où l'on se trouve, et les doubles tendances qui ont fini par prévaloir : simplifier et vivifier l'enseignement. Seulement, elles sont presque toujours séparées, au lieu de se mêler et de se compléter. Il ne faut pas trop s'en étonner, car elles répondent à deux tournures d'esprit différentes : certains ayant dans l'intelligence plus de clarté, et portant avant tout dans l'enseignement le souci de la précision, fût-elle un peu sèche, et de la méthode, fût-elle un peu aride; d'autres, ayant plus de vivacité et se préoccupant de faire ressortir le côté pittoresque des choses, fût-ce au détriment de la rigueur d'exposition. Il ne faut pas « forcer les talents », mais on peut les combiner. Plus on établira qu'il suffit d'enseigner très peu de faits, à condition que ce soient les plus importants et qu'ils soient très bien sus, plus on poussera ainsi les premiers maîtres à songer à autre chose qu'à la nomenclature, et plus on permettra aux seconds de concilier leurs qualités particulières avec la nécessité de faire reposer l'histoire sur des connaissances positives et classées. En tout cas, l'enseignement donné dans les écoles, avec quelques incertitudes, avec des succès inégaux, avec des efforts parfois un peu heurtés, et qui déplacent à droite ou à gauche une sorte d'équilibre instable, a des principes pédagogiques, des doctrines générales, qui lui donnent vraiment le caractère d'un enseignement public.

CHAPITRE III.

OBSERVATIONS GÉNÉRALES. — AMÉLIORATIONS POSSIBLES.

Ne reste-t-il donc aucune observation critique à faire et faut-il s'interdire de songer à des améliorations? Personne de ceux qui se rendent compte de la grandeur de l'œuvre, de son extrême complexité, de la brièveté du temps dans lequel elle a été accomplie, ne pensera qu'on diminue son mérite, en signalant quelques défauts ou en indiquant quelques desiderata. L'attrait et, je le dirais volontiers, la supériorité des choses de l'enseignement consiste peut-être en ce que les problèmes n'y sont jamais résolus définitivement, et en ce qu'on peut toujours les reprendre, sans bouleverser les principes généraux. On croirait à tort que l'enseignement de l'histoire peut être immobilisé, puisqu'il porte sur des faits accomplis, mais la connaissance de ces faits se renou velle, se modifie, s'étend. En outre, comme chaque génération apporte ses préoccupations dans l'étude du passé et tend à y chercher la réponse aux questions qu'elle agite, il s'ensuit qu'on ne considère pas toujours l'histoire sous le même aspect. Sans doute, cette espèce de transformatio peut être plus ou moins retardée; il serait fâcheux à tous égards d'en nier purement et simplement la nécessité, sous prétexte d'éviter les changements. Ne craignons donc pas d'examiner si l'instruction primaire historique est susceptible encore de quelques progrès, et s'il y a lieu de chercher

à la mettre plus en harmonie, sur certains points, avec les idées et les tendances qui ont prévalu ailleurs.

Nous étudierons, à ce double point de vue, les programmes, la méthode et l'esprit de l'enseignement.

I. PROGRAMMES.

Ils restent fondés, mais en partie seulement, sur la méthode dite *concentrique*, qui a pour principe le système de la revision. Si l'ensemble de l'histoire de France est partagé entre les deux cours élémentaire et moyen, le cours préparatoire doit embrasser, sous la forme biographique, tous les temps de notre histoire, et le cours supérieur est spécialement destiné à la reprendre dans son entier, depuis les origines jusqu'en 1875. Cette disposition des matières et les termes employés dans le programme officiel semblent avoir pour résultat de donner à l'histoire moderne la place qui lui revient; il n'en est pas ainsi en fait, et ce sont les commencements du moyen âge qui occupent le meilleur du temps. En effet, on constatera que le cours élémentaire n'embrasse que la période comprise entre les invasions et le commencement de la guerre de Cent ans, pendant que les événements, si complexes et si importants, qui se sont passés depuis 1328 jusqu'à nos jours, doivent être étudiés en une seule année[1]; et de plus, par la force des choses, le moyen âge reparaît sous la forme de revision plus souvent et plus longtemps que l'époque moderne. Il y a à cela une excellente raison, c'est qu'il se trouve tout naturellement au commencement de toutes les années scolaires, où

[1] Voir ci-dessus, p. 227.

l'on a le moyen de se développer à loisir, tandis que le temps à regagner, pour une raison quelconque, est toujours pris sur la dernière partie des matières.

On est encore plus frappé de l'inconvénient, lorsqu'on passe du programme général aux programmes particuliers et à la pratique. Si j'examine un plan d'études, qui est appliqué dans le plus grand nombre des écoles, je remarque qu'un mois entier est consacré aux Mérovingiens (cours élémentaire), et que Louis XIV, Louis XV et Louis XVI occupent, à eux trois, tout juste le même nombre de leçons (cours moyen). Dans le cours supérieur, on indique un mois pour les Mérovingiens et les Carolingiens, et un mois pour la Révolution, le Consulat et l'Empire! Je ne m'étonne plus, dès lors, si j'ai entendu parfois exposer tous les partages de l'Empire sous Louis le Débonnaire, et nommer jusqu'à ses neveux. L'organisation actuelle profite donc surtout aux rois des premiers temps; c'est leur faire trop d'honneur que de leur réserver tant de place dans la mémoire des enfants, et l'on paraît vraiment trop oublier que la plupart d'entre eux ont porté ou mérité le surnom de *fainéants*.

Je n'hésite pas à dire qu'il y a là quelque chose à modifier. Même au moment où le moyen âge devient intéressant (Clovis et Charlemagne mis à part, il ne le devient guère qu'avec le XIe siècle), il l'est toujours moins que les temps modernes, surtout pour les élèves de nos écoles. Donc, puisque l'enseignement ne va jamais sans sacrifices, c'est sur les temps plus éloignés qu'il faut les accomplir. Il ne m'appartient pas ici de préciser la façon exacte dont les matières devraient être partagées entre les cours. Je crois cependant qu'on pourrait considérer la période antérieure

à 987 comme une simple introduction, et la ramener à une étude très sommaire, aussi bien dans la classe supérieure que dans les autres. Par suite, le cours élémentaire, au lieu d'être enfermé entre les dates, trop rapprochées, de 481-1328, irait jusqu'au commencement des guerres d'Italie, au moins. Le cours moyen porterait sur les XVIe, XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles. Les maîtres auraient ainsi la faculté de s'étendre un peu plus, les élèves celle d'apprendre plus à loisir et aussi de comprendre mieux. Quant au cours supérieur, je voudrais très nettement qu'il ne commençât qu'en 987 [1]. On objectera sans doute que les enfants oublieront ainsi les Mérovingiens. Mais si cette crainte doit avoir pour effet qu'ils ignorent le XVIIIe siècle, et elle a je crois cet effet, la cause est entendue par cela même. Entre deux maux, nous choisirons le moindre.

Il est une autre question que j'effleurerai seulement : de très bons juges et un grand nombre d'instituteurs voudraient qu'on appliquât uniquement le système concentrique, et que, dans chaque cours, l'histoire de France fût vue dans son entier pour être revue l'année suivante. Ils comptent sur cette répétition des grands noms et des grands événements pour avoir la certitude qu'ils s'enfonceront enfin et se fixeront dans des mémoires ou flottantes ou rebelles. J'avoue que je ne suis pas partisan de cette méthode; bien plus, je trouve que les revisions débordent dans l'enseignement primaire, même aujourd'hui. Elles finissent par étouffer le cours proprement dit; elles forcent les maîtres à se répéter; elles aboutissent à lasser l'attention. Le senti-

[1] On se bornerait, dans la revision *de fin d'année*, à quelques interrogations sur Clovis, Charlemagne, le traité de Verdun.

ment de la curiosité, qui constitue chez l'enfant une qualité si précieuse, ne trouve plus à se satisfaire; il s'émousse, il s'atrophie, comme toutes les facultés laissées trop longtemps sans emploi. Je répugne donc aux revisions faites d'une année à l'autre; au contraire, je désire les revisions, faites très fréquemment, sur le cours de l'année même, et moins il sera étendu, plus on pourra les multiplier. J'ajouterai que le système purement concentrique, qui faisait revoir à plusieurs reprises les mêmes choses, en ôtant à peu près chaque fois le moyen de les développer, se comprenait quand l'histoire n'était considérée que comme une œuvre de mémoire; il a plus d'inconvénients que d'avantages, si elle doit servir aussi à provoquer la réflexion et à fortifier le jugement.

II. MÉTHODE ET ESPRIT DE L'ENSEIGNEMENT.

Je ne crains pas de revenir encore une fois sur des points qui ont été touchés ici à plusieurs reprises. On ne s'étonnera point s'ils reparaissent souvent, jusqu'à remplir presque entier le cadre de ces développements, puisqu'ils dominent en effet tout le sujet.

Si l'on cherche quel doit être l'esprit de l'enseignement historique dans les écoles primaires, on arrive peut-être à le déterminer, en analysant les motifs qui ont pu l'y faire introduire. Le premier est, tout d'abord, qu'il y a des événements ou des hommes du passé qu'on ne saurait ignorer, dès qu'on cesse de se résoudre ou de se satisfaire à tout ignorer. Que les faits de ce genre soient difficiles à préciser, cela n'est pas contestable. Niera-t-on cependant que certains noms aient un caractère *populaire*, et qu'ils « voltigent

sur toutes les bouches », comme disait le poète ancien? Clovis, Charlemagne, Saint-Louis, Raphaël; Bouvines, Rocroy, Austerlitz, voilà des mots qui répondent, pour tous ceux qui parlent, à un souvenir plus ou moins confus. Je ne sais pas quel est l'homme qui ne se sentirait un peu embarrassé ou humilié de ne les point connaître. Au contraire, parlez de Henri Ier, de Philippe le Long, d'Agnadel, de Moncontour, de Raucoux, on ne passera pas pour un homme dénué de toute instruction, si l'on manifeste, en vous écoutant, ou de l'indifférence ou de l'incertitude. Voilà, il me semble, les deux extrêmes, entre lesquels flotte une masse de noms, les uns plus voisins des seconds, les autres plus près des premiers. Le choix à opérer ici est une affaire de tact et d'instinct, plus encore que d'expérience. Je crois pourtant que chacun sent assez bien où l'on peut s'arrêter en cette matière, et qu'il arriverait à départir les uns et les autres, s'il était dégagé de responsabilités telles que celles de l'examen.

Le second motif est d'un ordre plus élevé; on a voulu faire connaître aux enfants les phases par lesquelles a passé notre patrie, leur faire comprendre comment elle s'est formée, comment elle a grandi par la guerre et par la paix, les initier aux luttes qu'ont soutenues nos ancêtres, aux souffrances qu'ils ont éprouvées, pour qu'ils sentent à quel point nous sommes solidaires avec nos aïeux. Ici encore, il faut donc distinguer les événements qui n'ont pas dépassé le cadre étroit du temps où ils se sont produits, et ceux qui ont résumé parfois toute une époque ou préparé celle qui a suivi; la même distinction se fera à propos des personnages historiques. Que Sigebert ait triomphé de Chilpéric, ou Chilpéric de Sigebert, peu nous importe, après tout. Au con-

traire, supprimez Charlemagne, et la marche de l'histoire est changée. Quand Luxembourg est vainqueur à Nerwinden, ou Catinat à Staffarde, j'enregistre avec joie un fait glorieux pour mon pays, mais j'ai le sentiment que les destinées générales de la France fussent restées, en somme, les mêmes, si Luxembourg ou Catinat eût été battu. Au contraire, sans des victoires comme celles de Wattignies ou de Fleurus, la France et le monde ne seraient peut-être pas aujourd'hui ce qu'ils sont.

Enfin, l'étude de l'histoire, en dehors des connaissances qu'elle donne, est un instrument précieux pour la formation de l'esprit, car elle l'habitue à raisonner, à comparer, à juger. Or, l'esprit se façonne au raisonnement, en observant l'enchaînement des faits et non pas en amassant une nomenclature plus ou moins abondante. Mais c'est surtout en contemplant les grands hommes et les grandes choses qu'il s'exerce le mieux à juger. Il faut donc le ramener toujours à ce qui porte en soi son enseignement ou, pour mieux dire, la plus grande somme d'enseignement, et la plus utile. Car on doit chercher, surtout dans l'instruction primaire, à tirer de l'étude le plus grand profit possible. Et personne n'hésitera à penser que l'intelligence des enfants et des hommes s'élève par la hauteur même des sujets qu'elle aborde.

On gagnera peut-être quelque chose à avoir toujours présentes à l'esprit ces trois idées, quand il s'agit de l'histoire. On remarquera d'ailleurs que, loin de se combattre, elles se concilient et qu'elles aboutissent à mettre en pleine lumière, non pas des noms et des événements différents, mais, pour des raisons diverses, les mêmes noms et les mêmes hommes.

En me plaçant à ce point de vue, je pense que les programmes sont à remanier, non plus dans leur distribution d'ensemble, mais dans plusieurs de leurs indications. Il m'a semblé qu'ils attiraient souvent l'attention sur des faits purement *locaux* et *momentanés*, et entraînaient ainsi le professeur à des développements, dont le seul résultat est de rompre l'équilibre des choses et de briser la trame des événements. Faire figurer spécialement, comme je le vois dans certains cours supérieurs, les *principaux successeurs de Clovis*, le *traité d'Andelot*, la *Constitution perpétuelle de Clotaire II*, la *Fondation du royaume de Portugal*, les *Fils de Philippe le Bel*, la *Guerre des Deux Roses*, les *Périodes Palatine et Danoise de la guerre de Trente ans*, etc., c'est dépasser les limites de l'enseignement normal, et sacrifier aux faits secondaires les événements décisifs.

Mais j'aborde une autre question plus importante encore et plus délicate. Les suppressions que je demande, je ne les veux pas seulement pour mettre plus de simplicité et de proportion dans l'enseignement, tel qu'il est conçu, mais pour permettre, sans le bouleverser, d'en changer en partie la direction et d'y introduire des éléments nouveaux. L'histoire restera-t-elle, dans l'instruction primaire, destinée à dérouler presque exclusivement le spectacle des événements politiques, ou fera-t-elle une place à des faits d'un autre ordre? J'ai déjà dit qu'on pouvait entrevoir, dans certaines parties des programmes ou dans l'esprit des circulaires ministérielles, la préoccupation de ne pas négliger ce qui touche aux mœurs, aux coutumes, aux arts, à la civilisation, en un mot. Je crois qu'il faut aller plus nettement et très nettement dans cette voie. Nous ne serons pas les premiers à nous y engager, et il y a longtemps que les Allemands ont

le terme et la chose, sous le nom de *kulturgeschichte*. Je n'ai pas besoin de développer longuement mes raisons. A quoi les enfants des écoles s'intéresseront-ils mieux et plus qu'à ces détails, familiers, s'il le faut, de la vie de leurs ancêtres? Vous leur parlez de Sigebert! Ils ne savent pas ce que c'était qu'un Franc, un Gallo-Romain! Vous les entretenez de Louis VII, même de la révolution communale (ce qui est un progrès); ils ignorent quelles étaient les habitudes, quels étaient les besoins, les sentiments des habitants d'une ville, quels métiers on exerçait et comment on les exerçait! On leur cite la bataille de Bouvines, mais comment se battait-on à cette époque? Comment était armé un guerrier, noble ou vilain? Est-ce qu'il ne serait pas aussi intéressant et plus utile pour eux de savoir quand on commença à écrire sur du papier, comment on inventa l'imprimerie, que de mettre dans leur mémoire même les dates du règne de Louis XI? Est-ce qu'il ne serait pas bon de leur expliquer comment et quand se bâtirent les églises gothiques, alors qu'ils ne peuvent se trouver dans un endroit où ils n'en rencontrent plusieurs? Je ne craindrais pas même de leur apprendre de quelle façon s'habillaient nos pères, à diverses époques. Tous ces renseignements constituent, à coup sûr, l'histoire populaire, qui ne convient à personne mieux qu'aux enfants des écoles. Qu'on ne se trompe pas sur ma pensée, mais vraiment notre histoire est restée trop *monarchique*. Voltaire le remarquait déjà. Nous nous préoccupons encore trop « de savoir en quelle année un prince indigne d'être connu succéda à un prince barbare ». Il faut revenir à la formule excellente qu'il inscrivait dans l'avant-propos de l'*Essai sur les mœurs* : « Vous ne cherchez dans cette immensité, disait-il à Mme du Châtelet, que ce qui mérite d'être connu de vous :

l'esprit, les mœurs, les usages des nations principales, appuyés des faits qu'il n'est pas permis d'ignorer[1]. » Il n'y a pas de meilleure épigraphe à mettre en tête des programmes de l'enseignement primaire, et c'est en s'attachant, comme je le demande, aux seuls faits qu'il n'est pas permis d'ignorer, qu'on trouvera la place à donner à toutes les notions qu'il est essentiel d'acquérir.

Si nous devons nous préoccuper, quand il est question de notre pays, de ne pas laisser complètement se perdre la suite des événements proprement dits, ils doivent être relégués au dernier plan et réduits à leur plus simple expression dans l'histoire ancienne. On a eu raison d'introduire la connaissance de l'antiquité dans le cours supérieur, à la condition qu'elle y reçoive très nettement un caractère particulier. Pour les Etats orientaux, il suffira d'indiquer, en quelques mots, leur situation, de faire ressortir leur ancienneté, de tracer, en quelques traits simples, le tableau de leur civilisation, en insistant surtout sur les découvertes modernes, qui ont renouvelé le fond de notre savoir.

La Grèce et Rome sont de nature à nous intéresser davantage, à cause de tous les souvenirs qui s'y rattachent. Si pourtant on cède à cette attraction trop classique, et si l'on veut développer la trame suivie des événements, on n'aboutit qu'à occuper beaucoup de temps, pour ne constituer qu'un sommaire très sec. C'est, je crois, le défaut où se sont heurtés certains programmes : la *Guerre du Péloponèse*, *Thèbes* (sous Épaminondas et Pélopidas), les *Séleucides et les Lagides*, la *Conquête de l'Italie par les Romains*, les *Flaviens*, l'*Anarchie militaire*, voilà des indications qui tirent

[1] Voir aussi ce qu'il dit, à propos du siècle de Louis XIV, dans la *Correspondance générale*.

l'exposé historique vers les faits inutiles, vers les mots qui ne sont que des mots. Quand on songe que le maître est censé pouvoir donner ces notions, en un mois à peine, à des enfants pour qui elles sont toutes nouvelles, on se demande par quel effort de travail, par quelle dextérité de combinaisons, maîtres et écoliers arrivent à les recueillir et à les garder. Effort stérile, même s'il a des résultats. On n'a dans la tête que des termes vides de sens; on ne sait rien de ce que représentent la Grèce et Rome dans le monde. Il est donc indispensable de constituer dans cet enseignement particulier de l'histoire ancienne une doctrine nouvelle.

Quant à la méthode proprement dite, elle n'a pas à être modifiée dans ses grandes lignes; la pratique de l'enseignement, telle qu'elle se dégage des documents ou des exemples que j'ai cités plus haut, est bonne dans son ensemble. Il reste, et cela ne dépend pas des maîtres seuls, à lui donner autant de souplesse et de vie que possible. Je ne voudrais présenter d'observations que sur trois points :

1° Il me semble qu'il n'y a pas tout à fait assez de différence du cours élémentaire au cours moyen, et surtout de celui-ci au cours supérieur; c'est le même ton, les mêmes préoccupations, un peu le même genre de questions, le même ordre de réflexions suscité chez les enfants. Je voudrais que l'instruction s'y élevât au lieu de s'y étendre; qu'on y appliquât, d'un autre côté, moins d'uniformité; qu'on se donnât le loisir de développer certaines questions nouvelles, quitte à laisser aux enfants le soin de repasser dans leurs livres les chapitres qui n'auraient pas été traités. On le fait dans certaines écoles, et l'on a raison.

2° Il serait bien intéressant, à mon avis, que l'histoire, en gardant son unité, se localisât parfois davantage, et que

IMPRIMERIE NATIONALE.

les développements se portassent surtout du côté qui, pour des raisons particulières, peut le plus frapper certains enfants. La Renaissance comprend trois ou quatre notions générales, qui doivent figurer dans tous les cours, car, sans elles, on n'a pas l'idée de ce qu'elle a pu être. Mais, ces notions une fois présentées, on s'attachera plus spécialement, à Blois ou dans les environs, à parler du château de Blois; à Paris, du Louvre. Le règne de Charles VI une fois esquissé, si je professais dans une école de Paris, je choisirais pour un récit le meurtre du duc d'Orléans, accompli dans la rue Barbette, où les enfants peuvent aller le dimanche suivant; au Mans, la folie du roi, qui commença dans la forêt *toute voisine;* à Montereau, l'assassinat de Jean sans Peur, sur ce pont, dont l'emplacement est là, *tout à côté.* A Dunkerque, je ne penserais pas déplacer le centre de gravité du règne de Louis XIV, en consacrant une leçon à Jean Bart. L'avantage est de donner à l'enfant le sens du concret : on sent mieux que les événements sont *vrais*, quand on voit l'endroit où ils se sont passés ; il est aussi de fournir une occupation toute trouvée pour les loisirs des congés; il est enfin de développer l'amour du pays natal, et une sorte de patriotisme local qui, loin de nuire à l'autre, ne fait que le développer en le précisant.

3° Je voudrais, en dernier lieu, me demander quel peut être le rôle des lectures dans l'enseignement historique. Je n'entends point m'occuper du livre, connu sous le nom de *précis* ou *manuel,* instrument de travail, qui ne saurait jamais remplacer la parole du maître, mais qui collabore avec lui. Les instituteurs, je le sais, ont chacun leur procédé pour se servir du *précis*, et ils en font souvent bon usage. Je m'occupe ici de la lecture comme élément d'éducation à la

fois intellectuelle et morale, et comme moyen de donner au cours le mouvement et la vie.

Je crois qu'il y a là un très puissant mode d'action. D'abord, il aidera singulièrement le maître dans la partie la plus délicate de sa tâche. Je le disais en commençant, il lui est bien difficile, pour toutes sortes de raisons, d'être prêt, dans chaque leçon, à retrouver l'anecdote piquante, les détails de mœurs caractéristiques, le trait qui fera un peu vibrer les cœurs. Même si sa mémoire est assez munie en cela, ne nous dissimulons pas que la mise en œuvre est délicate. On n'est pas éloquent comme on veut, et même quand on l'est, on ne l'est pas à point nommé ni toujours. Le livre peut être un remplaçant utile, et il n'enlève pas au maître sa part nécessaire de responsabilité et de travail : il faudra d'abord qu'il *choisisse*, car j'entends bien qu'il ne lira que des choses appropriées à l'âge des enfants, mais excellentes; il faudra qu'il les lise en s'y donnant tout entier, pour faire passer le sentiment dans l'âme de ses élèves; qu'il les commente, non pour les analyser sèchement, mais pour en mettre en pleine lumière les beautés ou l'intérêt. Les chroniques, les mémoires, les lettres, quelques auteurs contemporains de premier choix contiennent des trésors, aujourd'hui très accessibles, depuis les scènes familières et intimes jusqu'aux tableaux les plus saisissants.

Rien, suivant moi, ne donnera plus à l'enseignement le caractère national qu'on y veut développer; rien ne mettra mieux l'instituteur en communication avec les élèves.

J'ajoute que, si l'on pouvait ainsi développer chez eux le goût de la lecture, non seulement pendant qu'ils sont à l'école, mais aussi pour le temps où ils en seront sortis, on rendrait un service signalé. Leur faire savoir, bien mieux,

leur faire sentir qu'il existe à leur portée des livres, pleins non seulement de belles choses qui vont à l'âme, mais de récits aussi palpitants qu'un drame, aussi vivants qu'un roman, c'est peut-être déposer dans un coin de leur esprit un souvenir qui fructifiera plus tard. Si petit que soit le nombre de ceux qu'on enlèvera ainsi au feuilleton malsain, à l'oisiveté qui ne sait que faire d'elle-même, le résultat serait grand. S'il ne se produit pas tout d'abord par les hommes, qui sait s'il ne commencera pas par la population féminine, qui forme la moitié de notre monde scolaire? Il y a là bien des éléments de finesse, et une distinction native d'esprit, dont on peut tirer parti.

III. LES SANCTIONS DE L'ENSEIGNEMENT.

Mais ces différentes observations, où je ne fais après tout que développer le sens des instructions ministérielles, et où il me semble que j'exprime les vœux de la plupart des instituteurs, se heurtent à deux obstacles ou, pour mieux dire, à deux difficultés principales.

Les progrès à réaliser ne peuvent être obtenus qu'avec le concours des maîtres; ils exigent de leur part un travail préparatoire considérable et des efforts permanents. Il n'y a pas de bons professeurs sans une éducation préliminaire, non seulement solide, mais étendue. C'est une vérité banale de répéter qu'il faut savoir plus que ce qu'on enseigne; j'ajouterai qu'il faut le savoir autrement, et que les maîtres primaires ne doivent pas être instruits d'une façon primaire. S'ils étaient enfermés dans un cadre trop étroit, ils n'oseraient jamais aborder les développements qui sont la vie de tout enseignement; ils seraient réduits au procédé, à la

formule, à la leçon apprise par cœur. Les trop hardis ou les inexpérimentés courraient le risque de tomber à chaque mouvement, en s'aventurant imprudemment sur des terrains inexplorés; les plus prudents se maintiendraient sagement sur le domaine qui leur est familier, mais leurs leçons manqueraient par là de souplesse, d'aisance, de mouvement. Ils ressembleraient à un homme qui traverse un marais, sur une chaussée étroite, ayant perpétuellement et uniquement la préoccupation d'éviter les faux pas.

C'est aux écoles normales qu'incombe la tâche de former de vrais professeurs; elles n'y manquent pas, si l'on en peut juger par certains programmes qui ont été publiés[1]. Là comme ailleurs, le nombre des matières à étudier et la menace permanente des examens apportent quelques entraves, et diminuent le profit qu'on pourrait tirer du séjour dans un centre d'études élevées et de travail à la fois libre et dirigé. Mais, une fois entré dans les fonctions actives, il n'est pas un professeur digne de ce nom qui se croie arrivé : il faut qu'il s'entretienne, qu'il se renouvelle, car s'il manque à cette loi, non seulement il ne se perfectionne point, mais il déchoit. Pareil effort est surtout nécessaire et fructueux, alors qu'on a passé dans le cercle nécessairement un peu étroit des écoles fermées, et qu'on se trouve en contact direct avec le monde, qui devient une école ouverte et excellente, si l'on sait comprendre par où elle peut valoir. Malheureusement, le temps de l'instituteur est pris à un tel point par les devoirs mêmes de sa charge, qu'il lui est bien difficile de trouver les instants nécessaires en dehors de l'école. Ajou-

[1] Voir la circulaire ministérielle du 10 janvier 1889, et les programmes qui y ont été annexés; voir aussi les programmes de l'école normale de Saint-Cloud.

tons que les ressources lui manquent souvent : dans les grandes villes, il a les cours publics, mais ne peut les suivre; les livres, mais il peut à peine les lire. Ailleurs, il n'a ni les uns ni les autres. Il faut attacher d'autant plus de prix aux conférences organisées par l'administration et à la combinaison des *bibliothèques circulantes*. Ce sont là des œuvres excellentes; on n'a qu'à demander qu'elles se généralisent autant que possible. J'irais, je l'avoue, plus loin encore, au risque d'être accusé d'utopie, et je partagerais au moins quelques-unes des idées qui ont été exprimées par un député. Je n'ose pas dire qu'elles sont très bonnes, puisque je les partage; je ne puis me refuser à penser qu'elles sont généreuses. Non, il ne faut pas « laisser l'enseignement primaire isolé dans une sorte de particularisme étroit ». S'il est vrai qu'il y ait « des historiens de la plus haute valeur, vivant par la parole, par l'esprit, dans notre Sorbonne, qui seraient heureux d'entrer en communication avec les enfants du peuple, qui sentent qu'il y a là une sève à élaborer, des âmes et des esprits à ouvrir[1] », il faut s'en féliciter, non seulement pour l'enseignement, mais pour l'avenir de notre pays.

Je sais très bien que les mots d'enseignement supérieur et d'érudition effrayent beaucoup de gens. Il faudrait cependant s'entendre sur ce point. Si l'on veut que l'enseignement primaire imite l'enseignement supérieur dans ses méthodes et dans ses visées, cela ne se soutiendrait pas un instant, mais si l'on souhaite qu'il s'en inspire, pour les ramener à ce qu'il doit faire lui-même, l'œuvre est possible et salutaire. Le mot d'érudition suscite vraiment trop une sorte

[1] M. Jaurès, dans la séance du 1er décembre 1888.

de terreur superstitieuse dans beaucoup d'esprits. Mais l'érudition n'affermit pas seulement le terrain historique, elle l'étend! Sans elle, nous en serions encore aux préoccupations les plus étroites; nous ne serions pas sortis de la connaissance de ces dynasties, dont Voltaire disait qu'elles ne laisseraient que des mots à ceux « qui auraient le malheur de se mettre dans la tête leur suite chronologique »! Bien plus, l'enseignement primaire, sans qu'on s'en doute, a emprunté plus d'une fois à l'érudition quelques-uns de ses moyens pédagogiques les meilleurs. Il ne serait pas difficile d'en trouver des exemples démonstratifs.

Dans les classes où j'entendais le maître faire, *conformément au programme*, la description d'un château fort au moyen âge, je ne pouvais m'empêcher de retourner par la pensée à plus de quarante années en arrière, et de songer au temps où les Caumont, les Quicherat, les Viollet-Leduc révélaient à leurs contemporains étonnés l'archéologie romane et gothique. J'avais là, aussi resserré et aminci que le métal qui a passé au laminoir, le résultat du travail des maîtres. Il avait fallu que de gros livres fussent composés, des dissertations savantes publiées, pour qu'un instituteur pût expliquer, en quelques phrases élémentaires, à des enfants d'une école, le système d'une forteresse féodale. Et je voyais par là que, de l'enseignement supérieur à l'enseignement primaire, existe une différence de niveau (profonde à coup sûr) plutôt que de nature. N'est-ce pas aussi à une lente infiltration du même genre qu'est due l'inscription de l'histoire orientale dans les programmes?

L'autre difficulté à laquelle je faisais allusion vient des examens, qui partout pèsent sur l'instruction, et aussi de la passion d'uniformité que nous apportons dans les choses de

l'enseignement comme ailleurs. On ne veut pas admettre qu'il y ait des variétés dans l'application de quelques principes communs. L'idéal, c'est l'enseignement d'État entendu de telle façon que les enfants du même âge sauront partout la même chose, ce qui amène forcément à exiger qu'ils sachent tout. C'est si commode pour les constatations et pour la statistique! On croit par là diriger l'enseignement, on le comprime. Que la méthode soit réglée, je le veux bien, mais qu'elle ne soit pas réglementée. J'ai peur que quelques inspecteurs n'introduisent là plus d'idées administratives que pédagogiques. N'entendais-je pas, hier encore, quelqu'un se lamenter de ce que, dans les différents arrondissements de Paris, il n'y avait plus complète unité de direction et de résultats? J'avoue que je serais porté à trouver à cela beaucoup d'avantages, s'il subsiste une communauté de doctrine générale, et si chacun, faisant les choses comme il les sent, les fait mieux.

Mais surtout, on tient à ce que l'instruction produise des résultats tangibles, pondérables; on répète bien qu'on cherche avant tout à former des intelligences; on ne s'aperçoit pas que c'est là un profit difficile à mesurer à un moment précis, et l'on arrive à juger les élèves, et les maîtres, sur une épreuve unique. Aussi (on le répète de tous cotés, du plus bas au plus haut degré de l'Université), le professeur est réduit au rôle de préparateur, et, en fait, le vrai pédagogue est l'examinateur, puisque rien ne vaut qu'avec son estampille. Par quel phénomène étrange les examinateurs et les professeurs ne sont-ils presque jamais d'accord, à ce point que le même homme change invinciblement de point de vue dès qu'il change de qualité? Il faut croire qu'il y a là quelque chose d'inhérent à la nature même de

l'examen et, dans ses conditions d'être, une sorte de vertu plus forte que les hommes. Toujours est-il que l'inconvénient frappe les yeux, aggravé d'ailleurs par le besoin d'uniformité qui nous hante. On se trace une sorte de critérium de savoir, auquel on ramène tous les esprits et surtout les mémoires; on veut que le candidat sache suivant la formule de son juge, qu'il sache de la même façon que son voisin, que son prédécesseur. Et surtout, on cherche à constater ce qu'il ne sait pas plutôt que ce qu'il sait. L'épreuve a je ne sais quel caractère inquisitorial; elle paralyse au lieu d'exciter. Comment en serait-il autrement, puisque le malheureux patient a le sentiment qu'il doit, non seulement être fort, mais ne présenter aucun point faible? Les chroniques racontent que, si un chevalier bardé de fer tombait dans la mêlée, les coutillers se jetaient sur son corps, et fouillaient à coups de pointe la cuirasse pour en trouver le défaut; cela me figure un peu la situation d'un candidat. Je ne citerai aucune des questions, plus que singulières, posées dans des jurys, et qui embarrassent presque toujours ceux à qui on les raconte, même lorsqu'ils sont du métier. Il ne s'agit ici que d'indiquer, après tant d'autres, un mal dont souffre l'enseignement primaire, depuis les écoles normales jusqu'aux écoles inférieures, et dont il n'est pas seul à souffrir. Le remède radical serait dans la suppression des examens; je parle des examens primaires, remplacés par une attestation d'études. En dehors de ce moyen extrême, il serait bon d'étendre partout une mesure appliquée dans certains centres, et de faire figurer dans les jurys le plus grand nombre de directeurs d'écoles ou de maîtres. Ils apportent là le sentiment de la pratique, puisque non seulement ils en sortent immédiatement, mais ils n'en sortent que pour y

rentrer. Encore craindrais-je un peu que chacun n'arrive avec l'idée personnelle qu'il se fait du degré et de la forme d'instruction nécessaires. On pourrait essayer de dresser un recueil de questions *extrêmement simples*, dont il serait interdit de s'éloigner; elles suffiraient à constater le minimum de connaissances indispensables pour l'acquisition d'un titre, qui ne suppose pas, après tout, autre chose qu'un minimum.

Voilà de l'uniformité, me dira-t-on; je la mets précisément dans l'examen, où elle n'a pas d'inconvénient, pour en préserver l'enseignement, où elle est délétère. Quand les maîtres auraient traité ces questions, qui serviraient de cadre naturel à tout leur enseignement, qui en formeraient le fond, le squelette, ils consacreraient le reste du temps à ces développements, variés jusqu'à l'infini, qui sont la chair, la couleur, la vie; à ces exercices, à ces lectures, à ces digressions même, où réside la vraie force éducatrice, celle qui ne s'analyse pas au creuset de l'examen. Si l'on objecte que certains professeurs borneraient leur cours aux questions prévues dans le formulaire, je réponds que le résultat, même dans ce cas, serait à peu près identique à celui d'aujourd'hui, avec moins de surmenage.

CONCLUSION.

Je n'ai embrassé, je le sens, qu'une faible partie de ma tâche. Si ma mission avait été de juger les choses et non de les étudier, j'aurais à me reprocher de n'avoir pas signalé certains mérites ou certains efforts. En particulier, je n'ignore pas tout ce qu'il y aurait à dire sur les écoles supérieures de garçons et de filles, qui recueillent l'élite des écoles primaires. J'ai cru cependant que j'avais à envisager surtout la part que l'histoire peut prendre dans l'œuvre d'éducation sociale. Cette part est grande, puisque l'enseignement s'adresse à la fois à la mémoire, à l'intelligence, au sentiment moral; les former tous trois également, tel est le rôle que lui ont assigné ceux qui dirigent l'instruction. Mais, pour arriver à ce résultat, plus souhaitable encore quand il s'agit des classes populaires et du temps où nous vivons, il m'a paru nécessaire d'entrer sans réserve dans la voie qui peut y mener. Il faut nous dégager entièrement des idées de l'époque où l'on considérait encore que le travail d'étude historique visait surtout la nomenclature, et que la suprême fin en était la satisfaction de savoir. S'il reste quelque chose de ces idées dans un coin quelconque des programmes, des méthodes ou des examens, il faut l'y poursuivre et, si j'ose le dire, l'en déloger. Je ne suis ni le premier ni le seul à le penser : « S'il ne doit (l'enseignement de l'histoire) laisser dans la mémoire que des noms, c'est-à-dire des mots, et des dates, c'est-à-dire des chiffres, autant

vaut donner plus de temps à la grammaire et à l'arithmétique et ne pas dire un mot d'histoire. Rompons avec les habitudes acquises. . .[1] »

Nous voulons aujourd'hui que l'histoire contribue à préparer des citoyens; ce n'est pas, après tout, une prétention chimérique, puisque la lecture de l'historien Plutarque a suffi pendant longtemps à former des grands hommes. Simplifions donc le travail de mémoire, à la fois pour le rendre plus fructueux et pour faire la place nécessaire aux autres facultés de l'esprit ou de l'âme. Cherchons dans l'étude du passé tout ce qui ramènera l'enfant à l'amour du sol natal, à une sorte d'intimité affectueuse avec ses ancêtres, au culte des aïeux. Faisons-lui connaître nos gloires et nos malheurs; inspirons-lui l'admiration pour les nobles actions, la haine ou le mépris pour le vice et le crime. Programmes, direction supérieure, méthodes, tout doit être dirigé d'un commun accord vers ce but.

Mais c'est encore aux maîtres que reviendra la meilleure part, comme la responsabilité. Qu'ils soient toujours pénétrés de la tâche élevée qui leur est assignée. Ils auront bien mérité du pays, si leurs leçons contribuent à développer chez l'enfant, avec la modération et la clairvoyance qui sont deux qualités civiques, le sentiment du devoir qui est l'âme du patriotisme.

[1] Lavisse, *Dictionnaire pédagogique*, au mot : *Histoire*.

TABLE DES MATIÈRES.

Pages.

Introduction 223

Chapitre premier. — Programmes; instructions ministérielles; plans d'études.. 225

I. Programmes 225
II. Emploi du temps; méthodes 228

Chapitre II. — Pratique de l'enseignement historique dans les écoles 235
I. Procédés généraux 235
II. Esprit de l'enseignement historique 237
III. Deux méthodes différentes 243

Chapitre III. — Observations générales. — Améliorations possibles 247

I. Programmes 248
II. Méthode et esprit de l'enseignement 251
III. Les sanctions de l'enseignement 260

Conclusion 267

LA GÉOGRAPHIE

DANS

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

CHAPITRE PREMIER.

LA MÉTHODE INTUITIVE.

Depuis la dernière exposition, la campagne entreprise après 1870 pour tirer la géographie de l'ornière des nomenclatures mortes, où elle se traînait misérablement, s'est poursuivie à tous les degrés de l'enseignement public national. Dans l'enseignement primaire, la création des écoles normales supérieures d'instituteurs et d'institutrices à Fontenay-aux-Roses et à Saint-Cloud a permis de montrer officiellement où l'on voulait en venir. Les professeurs chargés de la géographie dans ces deux écoles se sont efforcés de débarrasser leurs élèves du lourd bagage de connaissances inutiles qui surchargeait leur mémoire, de les habituer à réfléchir, à comparer, à raisonner sur les sujets géographiques comme on réfléchit, comme on compare et comme on raisonne sur toute matière scientifique. L'article 4 de l'arrêté du 3 août 1881, sur le travail dans les écoles normales primaires, proscrit l'usage de « tout procédé qui encouragerait le travail machinal et tendrait à substituer un effort de mémoire à un effort de réflexion ». Cet article

IMPRIMERIE NATIONALE.

a été considéré comme une règle absolue à Saint-Cloud et à Fontenay, dans les cours de géographie.

Mais l'esprit et les méthodes de ces deux écoles ne peuvent pas se propager rapidement dans la masse tout entière de l'enseignement primaire : elles agissent par le sommet et préparent l'avenir. Il fallait se préoccuper du présent et agir directement sur l'ensemble du personnel des écoles : les directions n'ont pas été épargnées aux instituteurs. Parmi tous les conseils qu'ils ont reçus, les plus importants leur ont été donnés à l'occasion même de l'Exposition de 1878. Des conférences pédagogiques furent faites à la Sorbonne devant des instituteurs délégués par leurs collègues de toutes les parties de la France ; M. Levasseur ouvrit la série par une conférence sur l'enseignement de la géographie. L'éminent conférencier insista sur la nécessité *d'apprendre peu, mais de bien apprendre;* de donner *l'intelligence des choses de la géographie* à l'aide de *notions élémentaires bien précises.* Il préconisa avant tout l'emploi raisonné de la *méthode intuitive :* partir des objets que touchent les écoliers de la classe, passer par la commune, arriver au canton, puis au département. Une fois la connaissance faite avec les phénomènes géographiques à portée du regard, aller droit à la Terre, au globe qui la représente, et en prendre une première notion d'ensemble, pour revenir tout de suite à la France; dans l'étude de la France, et pour les écoliers les plus avancés, faire une large part au département natal : « Une étude suffisamment précise et approfondie de la géographie physique, administrative et économique d'une région peu étendue, disait M. Levasseur, forme l'esprit à l'intelligence générale de la géographie. » A d'excellents conseils pratiques sur l'usage de la carte et du tableau, il

en joignit d'autres qui touchaient à la méthode scientifique elle-même. Tout est à retenir de ce qu'il dit et des exemples qu'il donna sur la nécessité d'étudier avant toute autre chose le relief général du sol, et de recourir pour cela soit aux reliefs, soit aux cartes hypsométriques. Cette conférence produisit une très vive impression et sa publication élargit encore le cercle de son action.

En terminant, M. Levasseur ne s'était pas dissimulé qu'avant d'arriver à une rénovation complète de l'enseignement de la géographie dans les écoles primaires, on aurait à surmonter de très sérieux obstacles. La plupart des instituteurs auraient à se débarrasser d'habitudes très anciennes; tous devraient se dépenser davantage; le matériel serait moins simple et plus coûteux. Ces craintes étaient fondées. Aujourd'hui encore, malgré dix ans écoulés, lorsqu'on a l'occasion de parler à des instituteurs ou à de futurs instituteurs, on est presque toujours frappé de l'étonnement et de l'intérêt avec lequel ils écoutent comme une nouveauté des conseils pédagogiques analogues à ceux de M. Levasseur. J'en fais moi-même une expérience constante à Fontenay, où, sauf les noms, presque tout est surprise pour les nouvelles venues dans le cours de géographie. Elles ont pourtant passé par les écoles normales; les idées sur lesquelles j'insiste ne devraient pas être nouvelles pour elles; peut-être ont-elles effleuré déjà leur esprit; à coup sûr, elles n'y sont pas entrées de manière à faire partie intégrante de leur tempérament pédagogique. Il est donc certain que la bonne parole prêchée il y a dix ans par M. Levasseur n'a pas encore germé partout et qu'il reste à faire la plus grande partie de la besogne.

Quelle est la raison de cela? Il ne suffit pas pour l'ex-

pliquer d'invoquer l'inévitable persistance des vieilles habitudes, ou bien une certaine lassitude très excusable chez des maîtres qui restent sur la brèche sept heures par jour. La lenteur du progrès tient avant tout à des causes qu'il faut chercher dans la nature même des études géographiques et des procédés qu'elles emploient. En première ligne, on doit se demander, comme le faisait, dès 1882, M. Schrader, dans un très solide article du *Dictionnaire de pédagogie*, si la méthode intuitive, telle qu'elle a été préconisée par M. Levasseur en 1878, puis par les programmes de 1882 et de 1887, et par les instructions qui les accompagnent, était vraiment capable de ranimer l'enseignement de la géographie dans les écoles primaires. C'est là le point capital.

Quant à moi, autant j'ai confiance dans cette méthode pour les parties de l'enseignement dont la matière est toujours tout entière à la portée des enfants, autant je la crois impropre à soutenir l'étude de la géographie. Cela tient d'abord à ce qu'il n'est pas possible de l'employer dans des conditions assez simples. On lui demande à la fois deux choses très différentes. D'une manière générale, elle doit aider l'imagination à concevoir, en partant d'un lieu donné, les principales variétés des formes extérieures de la Terre, les rapports qu'elles ont entre elles, les phénomènes qu'elles provoquent. En même temps, et plus particulièrement, il faut qu'elle fasse comprendre la représentation par les cartes de ceux des phénomènes géographiques qui se prêtent à cette représentation ; qu'elle montre le rapport existant entre les formes extérieures de la Terre et les représentations conventionnelles qu'on en donne. Je dis que cette double nécessité complique singulièrement la tâche

de la méthode intuitive; mais j'ajoute en outre qu'elle ne saurait remplir comme on l'avait espéré aucune des deux parties de cette tâche.

S'agit-il des phénomènes eux-mêmes? La disproportion entre le champ d'expériences connu et le champ d'études proposé est tellement énorme que, pour passer de l'un à l'autre, il faudrait à l'enfant une force d'imagination qui n'est pas toujours à la portée du maître. Concevoir le Rhin ou le Danube d'après le ruisseau du village, les Alpes ou le Caucase d'après les collines de l'horizon prochain, le Léman ou le Ladoga d'après une flaque d'eau dans la cour de l'école, tout cela demande à des esprits enfantins un effort considérable que doit soutenir une excitation puissante. Or les maîtres n'ont le plus souvent qu'une expérience à peine supérieure à celle de leurs élèves; même quand ils ont pu élargir le cercle de leurs connaissances, ils n'ont ni assez vu ni assez bien vu, leur expérience n'est pas assez intellectuelle pour leur donner l'intuition de tout ce dont ils ont à parler.

On a fait à cet égard, depuis six ou sept ans, une expérience qui me paraît décisive : je veux parler des voyages de vacances exécutés par les élèves des écoles normales primaires. J'ai pu parcourir quelques cahiers d'impressions rédigés par les jeunes touristes, et je n'y ai pas trouvé ce que j'y cherchais. Il y a des choses charmantes : la joie du mouvement et du grand air, la surprise des nouveautés qui surgissent à chaque pas, un peu d'étourdissement à courir si vite et à tant voir d'un seul coup; l'apparence extérieure des choses produit tout son effet, le sens intime en échappe presque toujours. On rapporte tout un bagage de souvenirs pittoresques; on les retrouve au besoin

pour faire une leçon, mais on les y sème au hasard, comme une note amusante et personnelle, non pas pour servir une démonstration, pour soutenir une idée sur laquelle on insiste. Cela n'est pas mal sans doute; cela serait mieux autrement, et, tel que cela est, la géographie n'y gagne à peu près rien.

S'il en est ainsi pour des jeunes gens qui ont fait des voyages d'études, qu'est-ce donc pour les maîtres qui n'ont jamais quitté leur département et doivent y trouver la révélation de l'univers entier? La méthode intuitive réclame de leur imagination un effort considérable; en réalité elle la rend incapable de cet effort, elle l'énerve en la condamnant à s'attarder sur la topographie locale. La connaissance approfondie d'une commune, d'un canton, d'un département peut, dans certains cas, je le veux bien, être d'un précieux secours pour l'intelligence de la géographie générale; mais cela n'est pas vrai de toutes les communes, de tous les cantons, de tous les départements; et la seule chose, au contraire, que l'on puisse dire avec une justesse absolue, c'est que l'intelligence parfaite du moindre coin de terre ne vient qu'à des esprits éclairés tout d'abord par les lumières de la géographie générale. Imposer aux instituteurs comme point de départ de la géographie l'emploi de la méthode intuitive, c'est les enfermer, eux et leurs écoliers, dans un cercle vicieux dont ils ne pourront pas sortir. Sans doute cette méthode n'est pas à repousser absolument, mais elle ne peut valoir que par parenthèse, qu'accidentellement. Jamais un maître ne doit laisser échapper l'occasion de citer un exemple connu, mais il ne saurait se flatter de fonder uniquement sur des exemples connus les connaissances de ses élèves. En commençant en effet par l'étude de

la commune, sous prétexte de passer du connu à l'inconnu, il montrera et nommera avant tout des cours d'eau, des mouvements du sol, des localités, dont la plupart, si ce n'est tous, disparaîtront nécessairement dans une étude de géographie générale. En disant aux enfants : « Voici l'école elle est attenante à la mairie ; l'église est là-bas, sur la place au bout du pays; à gauche est telle ferme ; à droite est le bois ; *la géographie a pour objet de décrire ainsi tous les pays* », il leur donnera une idée fausse de la géographie : les enfants attribueront une importance capitale à des choses qui n'en ont point, et en même temps ils rapetisseront tous les sujets, car ils seront toujours tentés de les rapporter à la mesquine mesure qu'on leur aura fournie. Je ne puis m'empêcher, lorsque je réfléchis à cette méthode, de me rappeler la leçon légendaire de Socrate à Alcibiade; en lui faisant chercher inutilement sur la carte les propriétés dont il était si fier, en lui montrant Athènes comme un point et l'Attique comme une tache, il ne lui donnait pas seulement une leçon de modestie, mais aussi une excellente leçon de géographie; il l'enlevait à lui-même, et lui lâchait l'imagination dans l'immensité du monde.

Une autre raison encore doit faire douter des vertus de la méthode intuitive rigoureusement employée pour donner aux enfants une idée des choses qui sont l'objet de la géographie. Peut-on trouver bonne une méthode que l'on ne conçoit pas également efficace partout? Or il n'est pas vrai, quoi qu'on dise, qu'un maître aura toujours sous la main de quoi faire comprendre les termes géographiques les plus généraux, c'est-à-dire les phénomènes désignés par ces termes. Si tel ou tel endroit, tel département fournit les exemples cherchés, beaucoup d'autres les refuseront. Les

grandes villes en particulier sont sous ce rapport très mal partagées. Plusieurs instituteurs parisiens m'ont donné là-dessus les renseignements les plus précis : il leur est absolument impossible de se servir d'exemples à leur portée; et combien y a-t-il de villes assez grandes pour que la description et le plan de la commune ne mènent absolument à rien?

Force est aux instituteurs de faire de cette description une étude qui n'est plus un moyen, mais sa propre fin à elle-même : il n'y est plus question de géographie le moins du monde.

De même pour les écoles de campagne. Chacun connaît un village où il lui paraît impossible de donner une idée de tel ou tel phénomène géographique, si c'est l'étude de la commune qui doit fournir aux écoliers leur provision d'idées générales. Jamais un exemple local ne permettra aux enfants de Briançon d'imaginer les plaines de la Champagne ou de la Beauce; un écolier de la Marne ou d'Eure-et-Loir ne tirera rien de la connaissance de son pays natal pour celle du monde alpestre : il n'en concevra quelque idée que si le maître est capable de lui secouer fortement l'imagination et si, loin de s'attarder dans le milieu familier, il s'en trouve au contraire arraché brusquement par une image ou une description directe.

Voilà la méthode partout également applicable; au reste l'efficacité en est assez démontrée par l'universel intérêt qu'excitent les récits de voyages : il est inutile d'insister. L'effet produit par ces récits sur l'esprit des enfants, l'instruction qu'ils leur donnent n'ont rien à voir avec une méthode intuitive aussi formelle que celle des programmes. Il faut au contraire reconnaître, si l'on examine les choses

de près, qu'il y a là un fait d'expérience dont on ne peut tirer que des conclusions contraires à l'emploi de la méthode intuitive.

Mais cette méthode n'a pas seulement la prétention d'amener les enfants à concevoir les phénomènes géographiques en eux-mêmes, elle se pique surtout de les aider à comprendre les cartes qui représentent en plan la surface de la terre. Voyons si cette prétention est plus justifiée que l'autre.

D'abord on peut dire que si le plan doit aider à comprendre l'objet, la connaissance de l'objet n'aide pas moins à comprendre le plan. Un enfant qui sait très bien ce que sont les bancs et les tables de sa classe, et cette classe elle-même, et l'école où elle se trouve, en comprend bien vite le plan; il y voit même beaucoup plus qu'on n'y met : chaque trait du dessin fait devant lui par son maître éveille dans son esprit l'image entière d'un objet dont on ne lui montre pourtant que la place et l'étendue rapportées à une surface plane. Qu'il passe maintenant à la carte : s'il connaît le pays qu'elle représente, il s'y retrouvera vite en général, et les signes les plus conventionnels lui feront voir des images; si tout y est nouveau pour lui, il n'y prendra que des notions d'emplacement et d'étendue, indispensables il est vrai, mais aussi insuffisantes qu'elles sont indispensables. Ainsi la méthode intuitive aura beau passer du connu à l'inconnu, elle ne fera jamais que de la carte d'un pays se dégage pour l'enfant le même genre d'impression que du plan de l'école.

Mais enfin cette carte est absolument nécessaire : on ne peut pas plus s'en passer qu'on ne peut se passer d'apprendre par cœur un certain nombre de noms; aussi long-

temps qu'on voudra on prendra prétexte de la feuille qu'emporte le vent, du filet d'eau qui chante au milieu des pierres, pour parler des grands phénomènes de la vie terrestre, des deltas et des glaciers, des déserts et des forêts vierges; il n'en faudra pas moins, dès qu'on voudra préciser, surtout dès qu'on voudra comparer et montrer des rapports, recourir à la représentation linéaire. Elle rendra des services essentiels si elle est bien comprise, si elle donne le sentiment du relief exact du sol, si elle fait voir du premier coup d'œil la disposition des grandes régions naturelles : elle fournira le cadre exact auquel on est bien obligé de rapporter les manifestations de la vie physique et de l'activité humaine, qui sont l'objet final de la géographie.

Malheureusement la méthode intuitive appliquée à la cartographie est tout naturellement disposée à la vicier et à fausser la représentation de la surface de la terre. C'est à la méthode intuitive qu'on obéissait d'instinct lorsqu'on imaginait les cartes dépourvues de sens qui ont pendant si longtemps empêché l'enseignement de la géographie dans les écoles françaises; c'est elle qui les fait durer encore maintenant et nous vaut des programmes calqués sur ces mauvaises cartes. Il est facile de le démontrer.

On part d'un dessin géométrique d'après des objets purement géométriques, très familiers aux écoliers. C'est là une chose si facile à comprendre pour l'enfant; elle le satisfait si complètement du premier coup qu'il s'y attache tout de suite avec un plaisir parfait; elle tire à elle toute son attention et tout son intérêt. La carte, toute différente qu'elle soit du plan, bénéficie par assimilation de l'intérêt qu'il a excité. D'une part, l'enfant ne fait pas la différence entre les objets morts et immuables que représente celui-là,

et les objets vivants, sans cesse changeants et agissants, dont celle-ci reproduit l'apparence extérieure dans ce qu'elle a de plus simple. D'autre part, cette apparence extérieure, son esprit la simplifie encore par assimilation et la ramène sans s'en douter à la simplicité la plus voisine possible de la simplicité géométrique. Ce qu'il considère avant tout dans la carte comme dans le plan, ce sont moins les surfaces que les lignes : ainsi la *forme* d'un pays est tout de suite pour lui celle que dessine la ligne de ses côtes et de ses frontières; l'Italie a la forme d'une botte comme la classe a la forme d'un carré ou d'un rectangle. Bien plus, de certaines lignes ont sur la carte une existence qui leur est propre : elles n'enveloppent rien, elles sont tracées pour elles-mêmes; ce sont celles qui frappent le plus les enfants, et ce qui les frappe le plus dans ces lignes, c'est qu'elles n'ont pas la rectitude des lignes géométriques. Aussi attachent-ils la plus grande importance à leurs sinuosités : ils aiment à les entendre décrire et nommer, sans éprouver le besoin de comprendre ce qu'elles signifient; le meilleur maître à leurs yeux est celui qui sait le mieux les suivre en y mettant des noms; rien n'est plus facile et rien, hélas! n'est aussi plus fréquent que de les pousser eux-mêmes dans cette voie. C'est ce goût naturel des enfants que flattent les énumérations de caps, de golfes et de villes riveraines, ces analyses de fleuves et de côtes à grand renfort de points cardinaux. C'est à la fois à ce goût et à la conception géométrique des cartes par assimilation aux plans qu'ont répondu les lignes de partage des eaux et les bassins.

Le relief terrestre n'est pas géométrique; il ne se ramène pas sur la carte à des lignes qu'on puisse décrire et étiqueter pour elles-mêmes : on en a supprimé d'un coup toute repré-

sentation. Les régions naturelles occupent des surfaces que ne délimitent pas des lignes d'un tracé rigoureux, comme les frontières politiques ou les fleuves : plus de régions naturelles. Les grandes dépressions, les grandes plaines, les grandes vallées disparaissent tout à fait; les montagnes subsistent à titre de *lignes de partage* des eaux, et le mot usuel de *chaîne* favorise la substitution; l'idée de montagne et de région montagneuse importe au fond si peu qu'une même représentation figure comme ligne de partage le *plateau d'Orléans* et les Pyrénées, les *collines de Pologne* et le Caucase; ou plutôt les deux notions de montagne et de ligne de partage se confondent dans celle d'un *faîte* plus ou moins élevé, mais toujours assimilable au faîte d'un toit, et qui partage des versants assimilables aux pentes de ce toit. La carte est ainsi ramenée à la simplicité la plus voisine possible de la simplicité géométrique; on ne saurait mieux la comparer qu'au plan d'un comble d'habitation; les idées qu'elle peut donner sur le relief du sol sont identiques à celles que suggère un plan architectural, et l'enfant passe sans embarras du plan de son école à la carte du monde. C'est là le vrai triomphe de la méthode intuitive.

Il est presque superflu de rappeler ici ce qu'a produit ce système : l'apparition du plateau d'Orléans, les collines de Pologne surgissant des marais de Rokitno, l'Argonne dédoublée et enjambant la Meuse, les Corbières changeant à la fois de place et de direction, le massif central supprimé, les Alpes françaises changées en une mince muraille semi-circulaire percée de cols en guise de portes, un col de Naurouse et un col de Valdieu inventés de toutes pièces, etc. Tout cela n'a été que pour obéir aux tendances de simplification géométrique des enfants et leur faciliter l'usage de

la méthode intuitive. Je ne m'en occuperais pas si, pour les mêmes motifs, tout cela ne persistait encore. Le mal est d'autant plus grand qu'ainsi conçue la carte suffit en elle-même à l'écolier : le maître qui l'emploie s'interdit toute comparaison entre l'objet et son image; celle-ci devient le tout de la géographie, et en même temps elle ferme l'accès des intelligences enfantines aux notions essentielles de la géographie.

Ainsi la méthode intuitive est inefficace lorsqu'il s'agit de concevoir directement les choses. Des images bien faites, et la photographie met le monde entier à notre disposition; des descriptions directes, et la bibliothèque des voyages nous en donne dont l'intérêt et l'effet sont également certains : voilà les instruments pédagogiques qui permettront d'emporter les écoliers loin, bien loin de leur école et de les promener dans le monde, avant de les astreindre à l'étude de la géographie systématique. C'est d'Allemagne que nous est venue la méthode intuitive; mais c'est d'Allemagne aussi que nous viennent les *Charakterbilder* de *Hirt* et de *Höltzel*, dont l'emploi est la négation même de la méthode intuitive.

Second grief : la méthode intuitive agit trop efficacement en faveur de la représentation des choses et donne à la carte trop d'importance personnelle. En même temps elle la dénature par des simplifications réglées sur un système et non sur la nature même; elle met au premier plan les lignes et ramène tout à des lignes presque toutes pareilles; elle aide au triomphe d'une géographie simpliste qui, pour toute nourriture intellectuelle, donne aux enfants des plans avec des légendes.

Il faut avoir la franchise de le reconnaître : toutes les

erreurs de la vieille cartographie sont venues d'une application avant la lettre de la méthode intuitive; comment auraient-elles disparu lorsque cette méthode a été officiellement préconisée? Elles se perpétuent donc plus ou moins franchement; nous le verrons en étudiant le matériel scolaire. L'absence de hautes études inspirant l'enseignement tout entier jusqu'au degré le plus humble avait favorisé leur diffusion : elles ont vécu et grandi librement pendant soixante-dix ans et plus; aujourd'hui c'est contre elles que, dans le domaine de l'enseignement primaire, lutte l'influence de ces hautes études, depuis qu'elles se sont développées. Déjà celles-ci ont profondément modifié la cartographie; mais elles n'ont produit sur l'enseignement même qu'une très légère impression. La masse sur laquelle elles ont à réagir est à la fois si vaste et si profonde qu'à peine l'entament-elles par en haut. Il y a une agitation persistante à la surface, mais les ondes ne s'en propagent que très lentement jusqu'aux couches profondes : le fond de la géographie dans les écoles primaires, c'est toujours, neuf fois sur dix, l'étude des départements et des bassins de la France, c'est-à-dire de deux choses, dont la première n'est jamais et dont la seconde n'est que par exception une forme de la nature.

CHAPITRE II.

LES PROGRAMMES.

Ce que j'ai à dire sur les programmes de géographie des classes primaires se rattache étroitement à ce que j'ai dit sur la méthode intuitive dans le chapitre précédent. Elle est impuissante à donner le sens des grands aspects de la terre, à soutenir l'étude de la géographie générale : celle-ci est réduite à presque rien dans les programmes. Elle exagère l'importance de la carte et la fausse dans le sens géométrique : les programmes se bornent à l'étude des positions et des noms suivant un système de géographie physique incapable de reproduire la vérité. Tels sont les deux traits caractéristiques des programmes de l'enseignement primaire, tels qu'ils ont été publiés en 1882 et en 1887.

En voici le texte :

CLASSE ENFANTINE.

De 5 à 7 ans. — Causeries familières et petits exercices préparatoires, servant surtout à provoquer l'esprit d'observation chez les enfants, en leur faisant simplement remarquer les phénomènes les plus ordinaires, les principaux accidents du sol.

COURS ÉLÉMENTAIRE.

De 7 à 9 ans. — Suite et développement des exercices du premier âge. — Les points cardinaux, non appris par cœur, mais trouvés sur le terrain, dans la cour, dans les promenades, d'après la position du Soleil. — Exercices d'observation : les saisons, les principaux phénomènes atmosphériques, l'horizon, les accidents du sol, etc. — Expli-

cation des termes géographiques (montagnes, fleuves, mers, golfes, isthmes, détroits, etc.), en partant toujours d'objets vus par l'élève et en procédant par analogie. — Préparation à l'étude de la géographie par la méthode intuitive et descriptive : 1° la géographie locale (maison, rue, hameau, commune, canton, etc.); 2° la géographie générale (la Terre, sa forme, son étendue, ses grandes divisions, leurs subdivisions). — Idée de la représentation cartographique : éléments de la lecture des plans et cartes. — Globe terrestre, continents et océans. — Entretiens sur le lieu natal.

COURS MOYEN.

De 9 à 11 ans. — Géographie de la France et de ses colonies : géographie physique; géographie politique, avec étude plus approfondie du canton, du département, de la région. — Exercices de cartographie au tableau noir et sur cahier, sans calque.

COURS SUPÉRIEUR.

De 11 à 13 ans. — Revision et développement de la géographie de la France. — Géographie physique et politique de l'Europe. — Géographie plus sommaire des autres parties du monde. — Les colonies françaises. — Exercices cartographiques de mémoire.

Ce texte est accompagné officieusement d'un modèle de divisions mensuelles, à peu près exactemement reproduites des anciens programmes rédigés pour les écoles de la Seine avant 1882. Ces divisions ne concordent pas exactement avec le programme : elles sont d'ailleurs suivies par la plupart des maîtres et des maîtresses. Les voici :

COURS ÉLÉMENTAIRE.

Enseignement géographique proprement dit. — Le maître s'attache d'abord à faire comprendre aux enfants — par l'observation attentive des accidents géographiques qu'ils ont sous les yeux, autour de l'école, dans la commune, dans le canton, dans le département — la

signification exacte des différents termes de la nomenclature géographique.

Ce n'est qu'après ces démonstrations préliminaires très simples qu'il passe à la démonstration, très simple aussi, des points géographiques essentiels de la mappemonde, de l'Europe et de la France.

OCTOBRE.

Préparation à l'étude de la géographie. — Tracer sur le tableau noir le plan de l'école, puis celui du quartier ou de la commune, et y faire voyager les élèves à l'aide de la baguette. — Montrer sur la carte du département et de la France les signes conventionnels à l'aide desquels on représente les villes, les cours d'eau, les montagnes, etc.

NOVEMBRE.

Nomenclature géographique. — Montrer, sur la carte du département et sur celle de la France, les principaux accidents répondant aux termes de la nomenclature géographique : montagne, chaîne de montagnes, plateau, vallée, lac, fleuve, rivière, cap, île, presqu'île, mer, golfe, détroit, etc.

DÉCEMBRE.

Continuation de la nomenclature géographique. — Lecture des cartes.

JANVIER.

Revision des matières du trimestre précédent.

FÉVRIER.

La Terre. — Démonstration familière de la forme de la Terre. — Les terres et les eaux. — Les cinq parties du monde. — Les grands océans.

MARS.

Les plus grandes chaînes de montagnes et les plus grands fleuves de la Terre. — Les grandes races humaines.

AVRIL.

Revision des matières du trimestre précédent.

IMPRIMERIE NATIONALE.

MAI.

La France. — Bornes, principales chaînes de montagnes. — Grands fleuves. — Grandes villes; Paris, capitale de la France.

JUIN.

Le département. — Les reliefs du sol (montagnes, collines, plateaux); les cours d'eau. — Le chef-lieu du département; les chefs-lieux d'arrondissement; les principaux chefs-lieux de canton. — Les principales productions et industries.

JUILLET-AOÛT.

Revision générale.

COURS MOYEN.

Ce cours est précédé de quelques notions très simples de cosmographie élémentaire[1].

La leçon de géographie est toujours exposée par le maître, sur la carte, avant d'être donnée à étudier.

Les élèves seront fréquemment exercés au tracé des cartes sur le tableau noir et sur le papier. Des voyages en ligne droite, par eau, en chemin de fer, seront aussi l'objet de fréquents exercices oraux ou écrits.

OCTOBRE.

Notions très simples de *cosmographie élémentaire.* — Axe, pôles, équateur, méridiens, degrés; longitude et latitude d'un lieu. — Distinction de la *géographie physique* et la *géographie politique.* — Explication des principaux termes de la géographie politique : état, province, comté, canton, département, etc.

[1] Nous considérons comme fort utile à la parfaite intelligence de la géographie, même de la France, les matières que nous indiquons pour les mois d'octobre, de novembre, etc. Mais il sera toujours loisible de les omettre et de se renfermer strictement dans le texte du programme officiel (géographie de la France et de ses colonies). Dans cette hypothèse, on dédoublera les mois de mars, avril, etc., et l'on profitera du temps que l'on aura gagné pour faire « une étude plus approfondie du canton, du département, de la région ».

NOVEMBRE.

Grandes divisions du globe. — *Asie*, *Afrique*, *Amérique*, *Océanie*. — Description sommaire des côtes. — Système général des montagnes; grands fleuves.

DÉCEMBRE.

États et villes principales. — Colonies et établissements européens. — Principaux objets d'échange avec l'Europe.

Revision des matières étudiées dans le trimestre.

JANVIER.

Europe. Géographie physique. — Ligne de partage des eaux et montagnes qui s'y rattachent; volcans, fleuves et rivières principales, lacs. — Descriptiou sommaire des côtes, mers, golfes, détroits, îles, etc.

FÉVRIER.

Géographie politique. — États du Nord, du Centre et du Sud. — Capitales, langues principales. — Religions, gouvernements, population.

MARS.

France. Géographie physique. — Tracé des frontières et des côtes. — Ligne de partage des eaux; montagnes qui s'y rattachent. — Bassin des grands fleuves; leurs principaux affluents. — Les grands canaux. — Les chemins de fer.

Revision des matières étudiées dans le trimestre.

AVRIL.

Géographie politique. — Ce qu'était une ancienne province. — Ce qu'est un département, un arrondissement, un canton, une commune, une division militaire, un archevêché, un évêché, une cour d'appel, une académie. — Ce qu'est une route nationale, une route départementale, un chemin de grande communication, un chemin vicinal.

MAI.

Les anciennes provinces et les départements. — Division de la France

en provinces. — Division en départements : chefs-lieux (étudier la place des départements sur la carte, à l'aide du cours des fleuves et des rivières ou de la direction des montagnes dont ils portent le nom).

JUIN.

Les colonies. — Algérie : ses divisions. — Indication des autres colonies françaises.

JUILLET-AOÛT.

Industrie et commerce. — Zones de culture et de production. — Grands centres d'industrie. — Principales voies de commerce entre la France et les cinq parties du monde.

Revision générale.

COURS SUPÉRIEUR.

OCTOBRE [1].

Revision des matières du cours moyen : géographie générale des grandes divisions du globe : Asie, Afrique, Amérique, Océanie.

NOVEMBRE.

Revision des matières du cours moyen : géographie physique et politique de l'Europe.

DÉCEMBRE.

France. — *Géographie physique.* — Notions sommaires sur le climat. — Ligne de partage des eaux, chaînes de montagnes et ramifications principales. — Fleuves et rivières divisés par bassins. — Tracé des frontières et description des côtes.

JANVIER.

Géographie politique. — Anciennes provinces. — Époques et circonstances de leur réunion à la couronne.

[1] On se réglera, pour les développements, sur ce qui aura été fait dans le cours moyen. Si dans ce cours on ne s'est occupé que de la France, on donnera davantage, dans le cours supérieur, à la géographie générale, et *vice versa*. De plus, rien ne s'opposera à ce qu'on rétablisse l'ordre indiqué par le programme officiel.

FÉVRIER.

Départements : chefs-lieux et sous-préfectures. — Origine et but de la division en départements. — Concordance de l'ancienne et de la nouvelle division.

MARS.

Géographie agricole. — Division de la France en grandes régions physiques. — Régions des forêts; régions des céréales; régions des principales cultures industrielles. — Régions de la vigne, du pommier à cidre, du houblon, de l'olivier, du mûrier. — Régions favorables à l'élevage. — Les grands marchés agricoles.

Géographie industrielle. — Carrières et mines principales. — Régions des grandes usines. — Régions de l'industrie du chanvre, du coton, de la laine, de la soie. — Industries diverses. — Principales villes manufacturières.

Revision des matières étudiées pendant le premier semestre.

AVRIL.

Géographie commerciale. — Voies de communication : fleuves et rivières, canaux, chemins de fer; leurs relations entre les grandes voies du continent européen. — Voies de communications maritimes entre la France et les différentes parties du monde. Ports de commerce : importations et exportations.

MAI.

Colonies. — Algérie : limites, montagnes, cours d'eau, villes principales; productions. — Autres colonies.

JUIN.

Géographie administrative. — Divisions administratives : départements, arrondissements, cantons, communes. — Divisions militaires, maritimes, ecclésiastiques, universitaires, judiciaires, financières. — Administration centrale et gouvernement. — Population.

JUILLET-AOÛT.

Revision générale.

Examinons ces programmes classe par classe.

Dans celui de la classe enfantine, ce que j'observe avant tout, c'est que le mot d'*imagination* n'est pas écrit une seule fois. Il s'agit exclusivement d'observation, et tout ce que l'on prescrit pour la géographie se retrouve sous la rubrique des *leçons de choses;* on ne voit même pas qu'il y ait application des leçons de choses à la géographie. En réalité, la géographie n'est inscrite au programme que pour la forme. On aurait pu s'en passer si l'on ne jugeait pas utile de commencer sitôt; mais dès qu'on tenait à l'introduire, c'est à une autre besogne pédagogique qu'il fallait l'appliquer. Si, en effet, la géographie est capable de collaborer à l'éducation des intelligences enfantines, c'est parce qu'elle peut y développer non pas la faculté d'observation, mais la faculté d'imagination : on se méprend sur sa valeur et sur son rôle pédagogique en la réduisant à doubler les leçons de choses. Pour moi, si j'avais à préparer à la géographie des bambins de cinq à sept ans, je donnerais la première place à tout ce qui serait capable d'exciter leur imagination. Au lieu de leur faire remarquer ce qu'ils ont autour d'eux, je chercherais, par des images et des récits vivants, à leur faire deviner ce qu'il y a loin d'eux, à leur donner fortement cette pensée fondamentale que le monde, loin de ressembler à leur pays natal, en diffère de mille manières; que rien n'égale la variété des spectacles de la nature terrestre. Il y a là-dessus, dans l'article de M. Schrader que j'ai déjà cité, un long passage d'une vérité absolue, et en particulier un fragment de lettre d'Élisée Reclus sur la *passion du gigantesque*, que tous les instituteurs devraient connaître [1]. Le ciel, la mer,

[1] F. Buisson, *Dictionnaire de pédagogie* (1re partie), t. I, p. 1154 à 1157.

les montagnes, les plaines, les vallées, les volcans, les îles, les mines, les chemins de fer, etc., peuvent fournir ample matière à une foule de développements qui devraient être à la fois très simples de composition, très vifs en couleurs et très vivants. C'est là qu'on trouverait souvent l'occasion de rappeler les leçons de choses et de les faire servir à la géographie, sans les confondre avec elles.

Passons à la classe élémentaire. Toutes les critiques qui viennent d'être faites s'appliquent d'autant mieux à la première partie du programme qu'on s'adresse à des enfants plus âgés et déjà préparés. Trouver les points cardinaux d'après la position du Soleil, observer les saisons, le vent, la pluie, la neige, la grêle, se rendre compte des causes qui les produisent, tout cela n'a pas moins d'intérêt pour la vie quotidienne que pour la géographie : ce sont connaissances pratiques qu'il faut en tout état de cause faire acquérir aux enfants et dont la géographie ne tirera pas seule parti. Du moment qu'on les inscrit au programme de celle-ci, il faudrait mettre en évidence le lien rationnel qui les y rattachera : un paragraphe sur les changements qu'amènent à la surface de la terre le froid et le chaud, le vent et la pluie, dépasserait peut-être un peu le niveau intellectuel de la classe, mais il aurait au moins un sens géographique. Pas un mot de cela dans le programme officiel. Rien sur les différentes manières dont les hommes adaptent leur genre de vie aux climats qu'ils ont à supporter. Ce sont là des vues indispensables, et les instituteurs qui s'en tiendront au programme n'en toucheront pas une syllabe. Mais peut-être les divisions mensuelles éveilleront-elles leur attention? Pas davantage. Plus développées, elles sont plus sèches encore que le programme. « Le maître s'attachera,

disent-elles, à faire comprendre aux enfants, par l'observation attentive des accidents géographiques qu'ils ont *sous les yeux*, autour de l'école, dans la commune, *dans le canton*, *dans le département*, la signification exacte des différents termes de la nomenclature géographique. » Voilà la direction générale. Mais pourquoi le canton et le département ? Les écoliers les ont-ils donc réellement sous les yeux ? En admettant que l'écolier connaisse à peu près tout son canton, ce qui n'est pas toujours vrai, tant s'en faut, faut-il exiger qu'il en connaisse exactement les limites ? Et quand bien même il les connaîtrait, est-ce là quelque chose de géographique ? Et le département, est-il plus géographique que le canton? Non, et il est encore moins capable de fournir à l'expérience personnelle des enfants. Il faudra donc une carte du canton et du département, et cette carte ne représentera que par exception des choses déjà vues. Nous voici, en dépit de la méthode intuitive, ou plutôt grâce à elle, asservis tout de suite à la représentation cartographique des choses : l'essentiel désormais, ce n'est plus de sentir la nature, mais d'apprendre la nomenclature des cartes et de nommer des lignes ou des points. Aussi bien le détail qui suit pour chaque mois insiste-t-il uniquement là-dessus. Qu'on s'y reporte plus haut : on verra que pendant quatre mois il ne s'agit que de plans inutiles et de cartes vides de sens. Montrer en octobre sur la carte les signes conventionnels à l'aide desquels on représente les villes, les cours d'eau, les montagnes; montrer en novembre sur la carte les principaux accidents répondant aux termes de la nomenclature; lire des cartes en décembre et reviser en janvier les matières du trimestre précédent, c'est toujours la même chose, et c'est le plus sec de tous les exercices. Quatre

mois se passent : 1° à donner une idée fausse des cartes en les assimilant à des plans ordinaires ; 2° à donner une idée fausse de la géographie en la réduisant à la carte.

Février, mars et avril sont consacrés à la Terre tout entière. Carte pour carte, on ne peut s'empêcher de remarquer que tout le travail des quatre mois précédents aurait pu se fondre aisément dans cette étude sommaire du globe. Au reste, ici encore, s'il n'était question des grandes races humaines, il ne s'agirait que d'emplacements et de noms : on étudie une surface morte, un plan quasi-géométrique, où les fleuves s'agencent avec des chaînes de montagnes, et rien de plus. Pas un mot des climats, des déserts, des forêts vierges, des glaces polaires, des grandes plaines, des routes naturelles. Mai pour la France, juin pour le département, et l'année est finie. Si le maître s'en tient strictement soit au programme officiel, soit à la division par mois, quelles idées et quelles images les enfants garderont-ils de son enseignement? Ils sauront montrer sur la carte des places et mettre sur ces places des noms, ce qui est quelque chose, mais en vérité bien peu de chose, même pour un commencement. Le sauront-ils même tout à fait bien? Ce passage incessant d'une échelle à une autre ne les troublera-t-il pas? On ne représente pas le relief du sol de la même façon sur des cartes aussi disproportionnées que celles du monde, de la France et d'un département, sans parler du canton et de la commune. Ne peut-on craindre et ne voit-on pas, en effet, bien souvent que les enfants s'y embrouillent, et que des comparaisons où profitent des esprits plus mûrs sont pour des commençants une source de confusions et d'erreurs?

Dans le cours moyen, le programme donne tout à la

France; les divisions mensuelles ne leur accordent que six mois, en donnent deux à l'Europe, deux aux quatre autres parties du monde, un à la cosmographie élémentaire. Une note fait observer que, si l'on s'en tient au programme officiel, on profitera du temps gagné sur les cinq parties du monde pour faire l'étude plus approfondie du canton, du département, de la région. Rien n'indique d'ailleurs ce qu'il faut entendre par le mot *région :* le plus souvent l'instituteur traduit par bassin.

Dans le cours supérieur, le programme officiel mentionne la géographie physique et politique de l'Europe et la géographie plus sommaire des autres parties du monde : le tout pour suivre une revision et un développement de la géographie de la France. Les divisions mensuelles ne parlent que de la France : il paraît logique, en effet, du moment qu'on doit l'étudier plus complètement, de l'étudier plus longuement que dans le cours moyen. Quoi qu'il en soit, il ressort de l'ensemble des textes officiels que, sur vingt et un mois ou quarante-deux représentés par le cours moyen et le cours supérieur, seize ou trente-deux sont consacrés à la France, cinq ou dix au reste du monde. Le patriotisme ni la nécessité de connaître son pays ne sauraient justifier une pareille disproportion. Les instituteurs intelligents sont unanimes à déclarer qu'il leur est impossible de dire quoi que ce soit d'intéressant sur l'Europe et les autres parties du monde : après six ans d'école, les élèves des écoles primaires ne connaissent de tout ce qui n'est pas la France qu'une carte sommaire. Il suffit, au reste, pour s'en convaincre, de se reporter dans la division mensuelle au mois de novembre du cours moyen : « Asie, Afrique, Amérique, Océanie ; — description sommaire des

côtes ; — système général des montagnes, grands fleuves. » Pure nomenclature. Étudier de prime abord les côtes d'un pays quelconque, c'est se borner nécessairement au dessin d'une ligne ; le système des montagnes n'est qu'une partie du relief : on ne souffle mot des grandes plaines asiatiques, parce qu'on ne saurait les représenter par des lignes; quant aux grands fleuves, ce sont aussi des lignes à suivre, et voilà tout. De même pour la géographie physique : une série d'États et de capitales; des noms de produits qui devraient figurer à la géographie physique. Le mieux qu'on puisse dire de ce programme, c'est qu'il est si sommaire qu'un homme instruit et intelligent pourrait tout de même en tirer parti : il ne manque pour cela que le temps; la mémoire n'a que ce qu'il lui faut, et rien ne reste pour la raison et l'imagination.

Le programme de l'Europe est aussi chiche de temps, et de plus ne laisse aucune liberté. La ligne de partage des eaux y figure comme le trait essentiel du relief de l'Europe; on y rattache les montagnes, mais on oublie aussi les plaines. La géographie politique ne s'attache qu'à ce qui est formel et fait oublier la géographie économique; pas une fois il n'est question de celle-ci à propos de l'Europe, ni dans le programme ni dans les divisions mensuelles. De pareilles dispositions ne peuvent aboutir qu'à l'ignorance complète de ce qui fait les neuf dixièmes de la géographie.

En revanche, le dernier dixième s'est emparé des trois quarts du temps des écoliers : autant on leur simplifie l'univers, autant on leur complique la France; elle s'enfle prodigieusement; à la pauvreté des lignes de l'univers succède un entrecroisement inextricable. En fait de géographie physique, l'étude des frontières et des côtes précède celle du

relief et de la nature du sol. Le relief est ramené à des bassins séparés par des lignes de partage, auxquelles quelques montagnes consentent à se rattacher, tout en se ramifiant elles-mêmes. Par suite, point de vues sur les véritables divisions naturelles du sol français, non plus que sur la nature des montagnes assimilées à la fois à des faîtages de toit et à des arbres. Il reste, en tout et pour tout, une carte où les rivières seules et les côtes sont représentées avec une exactitude purement extérieure. Tout cela prend un mois dans le cours moyen, comme dans le cours supérieur; encore y joint-on dans le cours moyen l'étude essentiellement linéaire des canaux et des chemins de fer.

La géographie politique est beaucoup plus gourmande; elle a pris la part du lion : dans le cours moyen, avril et mai, dans le cours supérieur, janvier et février, avec un supplément en juin sous le titre de *géographie administrative.* Quelle différence y a-t-il entre *politique* et *administrative?* Je ne le démêle pas bien; du moment que les départements sont le fond de l'une et de l'autre, pourquoi ce retour offensif en juin, si ce n'est pour bien marquer que la partie essentielle de l'enseignement est là? Des résumés administratifs envahissent ainsi la géographie et l'étouffent sous leurs formidables accumulations de noms.

La géographie économique, commentaire étroit de la géographie physique dans un enseignement rationnel, est toujours rejetée après la géographie politique. Elle aussi vit de résumés et de classifications et de statistiques administratives. Je vois dans le programme mensuel du cours moyen figurer les zones de culture et de production; le cours supérieur les transforme en grandes régions physiques, et j'avoue que je ne m'y reconnais pas du tout. De

quoi s'agit-il lorsqu'on parle de zones? Sans doute des limites de culture de l'oranger, du mûrier, de la vigne. Elles ont l'avantage de pouvoir être représentées sur les cartes par des lignes, et si on les rapproche d'une étude sérieuse du relief, elles peuvent servir à l'intelligence du climat; mais les zones qu'elles déterminent n'ont pas, au point de vue agricole, d'existence réelle; cette division n'aboutit en réalité qu'à dissimuler sous un sommaire incomplet, la variété des productions qui résulte de la variété du relief, du climat, de la constitution géologique du sol. Mais on en vient aux régions dans le cours supérieur. Serait-ce qu'on veut chercher dans la France des grandes divisions naturelles? Alors pourquoi n'en a-t-il pas été question quand on parlait de géographie physique? c'était le cas où jamais. Il n'y a pas deux façons d'envisager le sol français: il n'est pas admissible qu'on y voie des bassins en décembre et qu'on cesse de les y voir en mars. Quelle pédagogie est-ce là qui met à plaisir le trouble dans l'esprit des enfants, ou, qui pis est, leur donne des notions contradictoires sans qu'ils s'en aperçoivent?

Erreur, insuffisance et confusion pour la géographie physique et économique, surabondance vaine pour la géographie politique : voilà ce qui caractérise dans les classes primaires une étude de la France prolongée au delà du temps raisonnable. On l'a pour ainsi dire isolée du reste du monde; c'est la ville volante de Gulliver, autour de laquelle il n'y a que l'air insaisissable. Encore pourrait-on tâcher de la bien décrire; mais l'image qu'on en laissera dans la tête et dans le cœur des écoliers n'est même pas ressemblante; l'empreinte qu'y ont mise des méthodes inintelligentes n'en est pas effacée, et plus on étudiera le masque, moins on

connaîtra le visage. Ainsi les enfants ne comprendront rien au monde pour l'avoir à peine regardé, rien à la France pour avoir obstinément fixé leurs yeux sur un portrait menteur.

Le témoignage que j'ai recueilli à cet égard des meilleurs professeurs des écoles primaires supérieures est unanime et catégorique. Les élèves qui leur arrivent des écoles primaires en savent trop et ne savent rien.

Le maintien de pareils programmes dans les classes primaires est d'autant plus singulier qu'on ne cesse de travailler dans les écoles normales à améliorer l'enseignement de la géographie. Ou ce qui se dit à Saint-Cloud et à Fontenay n'a pas de sens, ou il faut régler tous les programmes de l'enseignement primaire sur les méthodes employées dans ces deux établissements. On y prend toutes sortes de peines pour délivrer les élèves du fatras de mots sans liaison rationnelle, d'idées fausses dont leur tête est farcie : on les exerce du mieux qu'on peut en un temps très limité à regarder, à bien voir, à comparer, à réfléchir; une fois dans les écoles normales, ils s'essayent à la même besogne et y réussissent suivant leur capacité, mais la force du système s'atténue déjà en s'éloignant de son point de départ; comment espérer que les instituteurs sortis des écoles normales restent à leur tour fidèles à un enseignement qui n'est qu'un écho, s'ils se retrouvent aux prises avec les vieux programmes subis du temps qu'ils étaient écoliers? Les lignes de partage des eaux et les sous-préfectures partiront toutes seules, et l'on s'y résignera, ou bien ce sera une souffrance intellectuelle que de donner un enseignement sans conviction, dans lequel ne saurait circuler la sève recueillie à l'école normale.

CHAPITRE III.

L'ENSEIGNEMENT.

Les observations par lesquelles se termine l'étude des programmes m'ont été faites par plusieurs instituteurs et institutrices dans les écoles que j'ai pu visiter pour préparer cette monographie. Je dois dire que j'en ai trop peu vu à mon gré, mais assez cependant pour me faire une idée générale qui doit être très voisine de la vérité. Or les instituteurs qui se plaignent sont la minorité, la très petite minorité. Presque tous vivent paisiblement sur les vieilles méthodes consacrées par les nouveaux programmes et bourrent avec application les mémoires enfantines de noms vides de sens et de renseignements inutiles.

Tout, en somme, se ramène à la France, et pour la France, le gros du travail consiste à faire entrer les départements dans les bassins. On arrive dans ce sens à des résultats surprenants : il est classique de mettre les Côtes-du-Nord dans le bassin de la Seine, à titre de bassin côtier; l'Ille-et-Vilaine par contre, où se trouve presque tout le cours de la Rance, est, à cause de la Vilaine, attribué à la Loire. Ainsi le bassin de la Loire s'ouvre une petite fenêtre sur la Manche, entre Saint-Malo et le mont Saint-Michel, tandis que les Côtes-du-Nord s'avancent en éclaireur devant le bassin de la Seine.

Un autre travail presque aussi important consiste à rapporter les départements aux anciennes provinces; les deux

divisions sont également arbitraires et accidentelles; elles ne s'accordent que sur un petit nombre de points : l'effort n'en est que plus méritoire. Cela demande un long temps, c'est autant de pris sur la réflexion et, grâce aux détails chronologiques, sur la géographie.

J'imaginais que, malgré les programmes, le progrès naturel du bon sens avait fait abandonner l'enseignement des sous-préfectures. C'était une erreur. On les apprend toujours dans le cours supérieur, où elles sont obligatoires, et pour les mieux savoir dans le cours supérieur, on les apprend dès le cours moyen, où elles ne sont pas obligatoires. On y joint naturellement les *autres villes importantes*. Comme il ne faut pas d'énumérations sèches, à chaque nom de ville on accroche celui d'une rivière, voire d'un ruisseau, ou celui d'un produit : les confitures, les nougats, les madeleines, tous les comestibles en général ont le plus grand succès auprès des enfants. Ainsi la nomenclature est fournie : est-on sûr qu'elle soit moins sèche?

Il va de soi que tout cela s'étudie rigoureusement sur la carte : le bon élève est celui qui sait placer sur la carte muette ou y retrouver avec la baguette toutes les sous-préfectures et autres villes des départements. Il y a beaucoup de bons élèves et nombre de maîtres qui, à force de traiter le sujet, sont devenus d'une force qui m'a rendu honteux de mon ignorance.

Des cartes noires de la France, où figure seule la division en départements, sont presque partout employées pour faciliter un croquis du maître qui doit être le fond de chaque leçon. Là la moindre inexactitude n'est permise : les lignes de partage et les cours d'eau doivent être d'une rigoureuse exactitude. Ce travail absorbe naturellement

toute l'attention du maître, et il néglige tout ce qui ne se rapporte pas à son dessin. Il cesse si bien de voir ce qu'il doit y avoir au delà de la carte, que des expressions dont le sens géographique est absolu perdent ce sens en passant par sa bouche. Les enfants disent couramment qu'on remonte vers le Nord et qu'on descend vers le Sud ; jamais ils ne sont repris, puisque les instituteurs en disent à chaque instant autant. J'en ai entendu un parler du ballon d'Alsace comme du *talon* des Vosges. C'est le même ordre d'impropriété de langage : il trahit l'habitude d'esprit invétérée de ne voir dans la carte que la carte. Suivant le mot de Rousseau, « on borne l'enfant à des signes, sans jamais lui faire comprendre ce que ces signes représentent ; en voulant lui apprendre la description de la Terre, on ne lui apprend qu'à connaître des cartes ; on lui apprend des noms de villes, de pays, de rivières qu'il ne conçoit pas exister ailleurs que sur le papier où on les lui montre. » S'il n'en était pas toujours ainsi, jamais les maîtres ne laisseraient échapper l'occasion de relever les fautes de langage que j'ai signalées, et d'en tirer justement parti pour obliger les écoliers à voir autre chose que la carte et à concevoir ce qu'elle représente autrement que sur le papier.

Comme le programme le prescrit, les écoliers ont assez souvent des cartes à faire, pendant qu'ils sont dans le cours moyen et dans le cours supérieur : ce sont les seuls devoirs de géographie. Ici aussi l'esprit des enfants s'arrête à leur papier : les bassins et les départements sont une mine inépuisable de sujets ; on les copie sur les atlas avec une exactitude prodigieuse. Pour les autres pays, au contraire, ce ne sont que noms écorchés, fleuves et villes mal placés ou mal nommés. La carte, dans l'un comme dans l'autre cas, n'est

IMPRIMERIE NATIONALE.

plus qu'un exercice de dessin ou d'enluminure qui procure à l'enfant beaucoup de plaisir, mais un plaisir tout machinal. Il la réussit plus ou moins bien, suivant qu'il l'a faite plus ou moins souvent. Il en est de même pour les cartes de mémoire dans le cours supérieur. J'ai vu dans une école normale une jeune fille dessiner de mémoire sur le tableau tous les départements côtiers de la Manche ; elle passa imperturbablement à ceux qui venaient derrière, et si on ne l'avait arrêtée, elle s'en fût allée du même train, avec ses petites lignes pointillées, jusqu'aux Alpes-Maritimes. Elle avait appris tout cela à l'école primaire; elle avait dû passer pour une remarquable élève, et elle excellait en effet au jeu de patience. Ce talent ne lui était point particulier. Tout récemment encore, n'est-ce pas un exercice du même genre qu'on a proposé pour l'Exposition à tous les élèves des cours supérieurs de la ville de Paris? On ne peut se défendre d'un sentiment de tristesse lorsqu'on pense au temps et aux efforts dépensés pour un pareil résultat, quand il serait à la fois plus court, plus facile et plus intelligent d'enseigner un petit nombre de connaissances appuyées sur des idées vivantes et sur des raisonnements bien faits.

Dans les écoles primaires supérieures, autant du moins que j'en ai pu juger à Paris, l'enseignement de la géographie ne souffre pas de la même médiocrité monotone que dans les écoles primaires. En dehors de l'intérêt spécial qu'on porte à la géographie industrielle et commerciale, on ne peut pas dire qu'il y ait une méthode d'enseignement géographique commune à tous ces établissements. Tout dépend des professeurs, et il y en a d'excellents. Cependant j'ai constaté presque partout que la géographie physique de la France, ce sont encore les bassins ; la géographie

économique est étudiée le plus souvent par départements et par régions administratives. La cartographie prend par endroits une importance exagérée, et, comme on pourra s'en convaincre à l'Exposition, elle y atteint une perfection étourdissante. Des jeunes gens de quinze à seize ans passent leurs jeudis et leurs dimanches à exécuter des tours de force de dessin et de calligraphie ; cela ne peut être, tant il y a profusion de détails, que de serviles copies où l'intelligence n'a point de part. En voici une preuve qui m'a frappé. Toutes les écoles primaires supérieures de Paris ont, depuis plusieurs années, exécuté pendant les vacances des voyages d'instruction, et elles exposent des cartes d'élèves où sont tracés les itinéraires. Toutes ou presque toutes ces cartes donnent les divisions par départements : les noms sont merveilleusement écrits, les chemins de fer dessinés dans la perfection ; le relief du sol manque : c'est la seule chose à laquelle, le voyage terminé, on n'attache plus d'importance. Ainsi rien sur ces itinéraires ne montre que les élèves aient compris les pays qu'ils traversaient. Même pour les régions les plus propres à impressionner vigoureusement les imaginations, pour les *Causses* par exemple et les *gorges du Tarn*, les cartes ont la désolante nudité des indicateurs de chemins de fer. Si les élèves qui les ont faites étaient nourris de bonnes études de géographie physique, ils n'auraient pas manqué de le montrer dans cette occurrence, ou tout au moins leurs maîtres le leur auraient demandé. Ni les uns ni les autres n'y ont pensé.

Dans ce domaine il y a donc aussi beaucoup à faire, mais la tâche est beaucoup plus facile, parce que les professeurs sont spéciaux et peu nombreux et qu'on peut confier

les chaires de géographie à des hommes très cultivés. Quelques-uns de ceux que j'ai vus sont tout pleins des bonnes méthodes, et ce sont ceux qui intéressent le plus leurs élèves. Dans une de ces écoles on complète, on illustre pour ainsi dire les cours de géographie par des séances de projections lumineuses qui ont lieu cinq ou six fois par an : des séries de vues photographiques expliquées par un maître défilent ainsi devant les écoliers : on entendrait une mouche voler, et rien ne s'oublie de ce qui a été appris ce jour-là. Ces vues n'ont pas toutes la même valeur pédagogique, et le voyage qu'on fait pendant qu'elles défilent sur la toile de fond ressemble un peu à une campagne des touristes Cook ; mais le procédé peut facilement être amélioré et rattaché plus directement aux démonstrations géographiques. Il n'est malheureusement à la portée que des écoles de premier ordre; j'ai cru devoir le signaler pour mieux marquer les excellentes tendances qui se dessinent à Paris dans l'enseignement des écoles primaires supérieures.

Il en est de même dans les écoles normales primaires, où l'influence de Saint-Cloud et de Fontenay gagne de proche en proche. Mais le personnel ne sort pas tout entier de ces deux maisons, et bien que les examens du professorat soient surveillés avec soin, elles ne peuvent pas encore se vanter d'être maîtresses du terrain. J'imagine que dans plus d'une école normale subsistent encore les procédés de mnémotechnie et de cartographie barbares. J'en ai vu, en revanche, où l'esprit de l'enseignement, sinon l'enseignement lui-même, était très bon. Parmi les professeurs qui comprennent bien la géographie, il y en a qui sont déjà maîtres d'eux-mêmes et de leurs élèves ; d'autres ont en-

core gardé une certaine maladresse et savent mieux ce qu'il ne faut pas faire que ce qu'il faudrait faire. Tantôt de vieux souvenirs les gênent; tantôt, au contraire, ce sont des néophytes trop ardents et qui ne se rendent pas compte des exigences de la pédagogie. Il leur arrive, dans ce dernier cas, d'élargir démesurément les sujets, de traiter ou de poser des questions trop compliquées ou trop vastes, de raisonner en l'air sans souci de préciser sur la carte ou à l'aide d'un croquis. Leurs élèves ont des préjugés ; ils ne savent pas en venir à bout adroitement ; au lieu de les persuader, ils les déroutent souvent par des propositions d'allure paradoxale, qui ne sauraient convenir qu'à des esprits faits et pour donner plus de force à la conclusion d'un raisonnement. Par exemple, j'ai entendu dire à brûle-pourpoint devant des élèves ahuris que l'Espagne était en Afrique bien plutôt qu'en Europe : on commençait ainsi la leçon et on passait. Ce n'est pas en procédant ainsi qu'on gagnera du terrain.

L'enseignement dans les écoles normales primaires supérieures et dans les écoles normales primaires doit être conçu de telle sorte qu'en descendant vers des intelligences de plus en plus jeunes et de moins en moins préparées, il se dépouille naturellement, pour aboutir enfin à un petit nombre de propositions et de représentations cartographiques très simples, accompagnées de descriptions et d'images très vivantes. Tout en haut, l'objet de la démonstration a été envisagé sous toutes ses faces, avec tout son cortège de preuves; à mesure qu'on descend, elle s'allège de ce qui convenait à de futurs maîtres, puis à des écoliers avancés, et elle finit par se présenter aux tout petits écoliers avec la simplicité d'un article de foi. Si l'on remonte,

au contraire, les propositions fondamentales demeurent, mais il s'y ajoute progressivement des traits, des comparaisons, des idées subsidiaires qui répondent aux exigences des esprits qu'on instruit, qui y éclairent et y enracinent l'article de foi. Ainsi l'élève qui aura passé par tous les degrés de l'enseignement primaire ne trouvera à Saint-Cloud ou à Fontenay que le développement rationnel de ce qu'il aura appris pendant sa vie d'écolier. On ne peut imaginer une bonne méthode pédagogique sans qu'elle soit capable de supporter alternativement cette épreuve et cette contre-épreuve.

Me sera-t-il permis d'en donner ici rapidement un exemple? Je choisis le *Massif central français*, parce qu'on l'a longtemps passé sous silence et que c'est en effet un sujet assez délicat à traiter. Je m'en tiendrai, bien entendu, à la simple description du relief. Si j'ai affaire à de tout petits enfants, mais déjà préparés par des images et des lectures choisies avec intelligence, je me bornerai à dire que c'est une région montagneuse moins élevée que les Pyrénées et les Alpes; j'en marquerai les limites en insistant sur les plus précises; je dirai ensuite comment les rivières y naissent, comment elles se partagent et les traits généraux de leur régime.

Un degré au-dessus, je compléterai la description des limites, et je montrerai les grandes divisions naturelles d'après leurs traits les plus simples. Au Nord-Ouest pas de vallées bien faites ni de routes naturelles; l'altitude est médiocre et cependant le passage est difficile. Au Nord-Est, deux grandes vallées parallèles s'encadrent dans des massifs de montagnes élevés et compliqués. Au Sud, les plateaux des Causses avec leurs maigres pâturages, dominés

sur le bord du massif par des montagnes élevées. Je pourrais en même temps étudier de plus près la physionomie particulière des principales rivières et expliquer la position des villes les plus importantes.

Un degré encore au-dessus, j'introduis une étude plus complète des massifs entre lesquels coulent la Loire et l'Allier; je montre que ce ne sont pas des chaînes continues, et que les vallées des deux fleuves ne sont pas uniformes. Voici les hautes plaines intérieures de la Limagne et du Forez avec les routes naturelles qui les font communiquer entre elles ou avec Paris et le Rhône. C'est le moment de préciser la géographie économique, le groupement de la population et des villes.

Si je monte encore, je toucherai aux origines géologiques du massif, aux phénomènes préhistoriques dont il est la résultante, et aux phénomènes historiques dont il a été la cause. Je montrerai plus complètement son rôle dans la vie physique et économique de la France actuelle, etc.

J'aurai ainsi, touche par touche, ajouté sur une première esquisse les détails et les raisons qui m'auront paru convenir le mieux à l'âge et à l'intelligence de mes élèves, et ceux-ci dans tout le cours de leurs études n'auront reçu que des connaissances fortement liées.

S'ils se destinent eux-mêmes à l'enseignement, la besogne leur sera facile : ils dépouilleront progressivement le sujet de tout ce qui leur paraîtra trop lourd ou trop abstrait, trop difficile à imaginer ou à comprendre, et ils en viendront enfin à donner ce qu'ils avaient reçu tout d'abord; seulement ils le donneront avec l'autorité et la conviction persuasive que procurent de solides raisons gardées par devers soi. Quelque réduit que soit leur enseignement, il

n'en aura pas moins une double valeur très précieuse : valeur pédagogique, car il renfermera nécessairement en lui-même les germes de son propre développement; — valeur géographique, car il résultera d'une véritable intelligence des choses de la géographie, et il la préparera en même temps dans l'esprit des écoliers.

CHAPITRE IV.

LES LIVRES ET LES CARTES.

Sous l'influence des remords provoqués par la défaite, et grâce aussi à la renaissance des hautes études géographiques, il n'y a peut-être aucune matière de l'enseignement qui ait, depuis vingt ans, provoqué de la part des éditeurs un aussi grand nombre d'entreprises nouvelles que la géographie. Le mouvement a été particulièrement intense depuis la dernière exposition, où parurent les types nouveaux du matériel scolaire.

Deux choses surtout caractérisent les publications récentes : l'union, le mélange du livre avec l'atlas dans des ouvrages qui sont simultanément l'un et l'autre, et qui sont préparés pour toutes les classes des écoles primaires et des écoles primaires supérieures; — l'introduction des représentations hypsométriques dans la plupart des cartes, à grande et à petite échelle.

L'usage du livre-atlas nous est venu d'Amérique. Les premiers manuels de géographie où l'on ait mis en présence un texte, une carte, des images se complétant les uns par les autres ont été, si je ne me trompe, inspirés par des livres-atlas américains, principalement par ceux d'Arnold Guyot. Le succès de cette innovation a été très grand en France et la plupart des éditeurs parisiens ont bientôt rivalisé pour offrir aux écoles primaires des collections de livres-atlas. Elles sont donc très nombreuses aujourd'hui;

et quoiqu'il soit possible de les classer par ordre de mérite, elles sont tout à fait parentes les unes des autres.

A laisser de côté le fond même de la géographie, il faut reconnaître que la diffusion de ces sortes de livres constitue, au point de vue des procédés d'enseignement, un sérieux progrès. C'est beaucoup d'être assuré qu'en lisant une leçon un élève aura toujours sous les yeux la carte qui la complète, et qu'en regardant une carte il sera conduit à l'étudier, à l'analyser, à l'interpréter par un texte imprimé côte à côte. Si avec cela il y a des images bien choisies, l'imagination de l'enfant recevra peut-être la part qui lui est due et verra autre chose que des énumérations écrites ou des lignes dessinées. Par malheur, la nécessité de composer des livres à bon marché a fait en général négliger les images : elles sont ou trop petites ou pas assez significatives. Au contraire, on a tiré du système tous les avantages qu'il comporte pour les cartes : grâce à l'adoption presque générale du format in-quarto, on a varié leurs dimensions, on les a multipliées, on a donné des cartons de rappel et d'explication. Tous ces livres ont un aspect animé qui séduit les enfants.

Mais ces avantages ne sont que des avantages formels, et l'on peut parfaitement concevoir de détestables géographies établies sur le modèle des livres-atlas. Je me hâte de dire que les innovations extérieures, en suscitant une réfection complète du matériel géographique de nos grandes librairies, ont ouvert la porte à de sérieuses améliorations de fond. Le texte n'est pas ce qui a le plus gagné : il fallait bien tenir compte des exigences des programmes et des examens; malgré cela il a été dans beaucoup de cas rendu plus vivant et plus suggestif; une partie de la place dont il

manque pour devenir intéressant est trop souvent encore prise par des questionnaires qui facilitent beaucoup trop la tâche des maîtres; mais ces questionnaires se réduisent et deviennent moins formels.

Pour les cartes le progrès est considérable. La vulgarisation des cartes hypsométriques, si les circonstances avaient été moins contraires, aurait suffi pour rénover de fond en comble l'enseignement de la géographie physique.

On sait que le *frère Alexis* est le premier qui ait introduit ce genre de cartes dans les écoles primaires. Depuis, la plupart des auteurs l'ont adopté. Les avantages du système sont évidents. Il permet de donner une représentation générale exacte du relief du sol. Aux lignes qui, depuis Buache, servaient à représenter les montagnes et empêchaient de remarquer les plaines, il substitue des masses : il introduit l'idée de régions naturelles. Il se prête d'ailleurs à des simplifications progressives qui mettent cette idée de régions naturelles au premier plan : ainsi a fait le premier l'allemand *Sydow* lorsqu'il s'est borné à l'emploi de trois teintes, le vert pour les parties basses, le blanc pour celles d'altitude moyenne, le bistre ou le noir en hachures pour les plus élevées. Cette méthode est assez élastique pour qu'on ne s'astreigne pas servilement à l'observation des courbes de niveau et qu'on tienne compte de la nature même et de la forme du sol. Lorsqu'on délimite les régions, on arrive ainsi à une impression d'ensemble juste, sans surcharger l'esprit des enfants de chiffres et de mesures qui compliquent souvent leurs idées et les obscurcissent au lieu de les préciser.

L'introduction des cartes hypsométriques et des cartes inspirées du système hypsométrique dans l'enseignement

primaire constitue donc un progrès capital. On ne l'a pas toujours compris : dans certains cas on a obéi aux nécessités de la mode et à celles de la concurrence, et l'on a fait du neuf avec du vieux. Sous les anciennes représentations des lignes de partage des eaux et des ceintures de bassins on a introduit des lignes et des teintes hypsométriques plus ou moins claires, plus ou moins expressives, sans s'apercevoir que les deux systèmes juraient de se trouver unis. D'autres fois, sur une carte nouvelle et d'ailleurs bien faite, on a cru nécessaire, pour ne pas rompre avec les habitudes de la clientèle, de surajouter les chenilles qui de temps immémorial séparaient les bassins. Le résultat est le même : les vieux errements se perpétuent sous le couvert même des réformes.

D'autres fois encore, et cela n'est guère moins fâcheux, on présente l'un après l'autre les deux systèmes, sans se soucier de les mettre en harmonie. Dans beaucoup de livres-atlas on trouve une *France hypsométrique* et une *France physique*, c'est-à-dire par bassins. Les mots n'ont ainsi plus de sens : il semble que, dessinée hypsométriquement, une carte ne soit point physique, mais conventionnelle et arbitraire, et que la vraie géographie ce soit la division en bassins. Rien n'est plus contraire à la vérité. Si l'on tient à conserver le mot de *bassin fluvial*, il faut montrer que le bassin ne correspond qu'accidentellement à une région déterminée, qu'il est le plus souvent composé de pièces et de morceaux; que le rôle le plus ordinaire des fleuves n'est pas de constituer autour d'eux et de représenter une unité géographique, mais de relier ensemble celles qu'ils traversent. La démonstration s'en pourrait faire avec force pour le *Rhin* et pour le *Danube* si l'on étudiait

sérieusement l'Europe; elle aiderait à mieux comprendre nos petits fleuves français, particulièrement la *Loire* et le *Rhône*. Mais c'est bien l'idée contraire, l'idée fausse qui domine dans plusieurs livres-atlas et stérilise leurs améliorations. Cette idée des bassins et des lignes de partage est si fortement enracinée qu'on y trouve même la représentation de la ligne de partage des eaux en soi. C'est, dans un petit cadre, une de ces cartes de fantaisie où l'on groupe à dessein tous les accidents possibles à la surface de la terre. Deux fleuves y figurent, séparés par un puissant relief qu'accompagne la légende *ligne de partage des eaux*, comme si tous les fleuves étaient toujours séparés par des montagnes, et comme si des montagnes n'étaient pas souvent traversées par les fleuves. On apprend ainsi aux enfants la géographie non pas telle qu'elle est, mais telle qu'elle devrait être.

A côté de ces livres il y en a qui sont presque de tous points excellents; où l'étude détaillée de la France est fondée sur les grandes divisions naturelles que marquent le relief et la nature géologique; où même on est arrivé dès à présent à des représentations sommaires, à de véritables croquis, comme ceux qu'un maître dessinerait au tableau pour donner à ses *démonstrations* une base très simple et très solide.

Les livres ont, au résumé, une grande avance sur l'enseignement et les programmes.

Le défaut signalé dans les cartes des livres-atlas se retrouve dans bon nombre de cartes murales. Il y en a, je me hâte de le dire, de fort belles, presque trop belles, trop asservies à la carte de nivellement de l'état-major et un peu trop chargées pour être faciles à lire. Mais il y en a

aussi beaucoup où le système des chenilles se superpose à la représentation hypsométrique et la tue. Il y en a même où persiste purement et simplement la division par bassins. Comme une carte murale coûte cher et tient beaucoup de place, chaque classe ne peut guère en avoir qu'une seule : il faut qu'elle donne avant tout les choses sur lesquelles on a l'habitude d'insister, et ce sont les bassins fluviaux. A ces bassins fluviaux se mêle très souvent la division en départements qui couvre la carte de taches de couleurs criardes ou tout au moins d'un fourmillement de noms sous lesquels disparaissent même les grands fleuves. Le résultat est très laid et ne profite qu'à l'étude des départements.

En somme, malgré l'existence d'un grand nombre de cartes, nous sommes en réalité assez pauvres : toutes ces cartes peuvent se remplacer les unes les autres plus ou moins avantageusement; le point de vue est presque toujours le même. Si l'on est pauvre pour la France, que dire pour l'Europe et les autres parties du monde? Chaque librairie importante possède en tout cinq ou six cartes d'un usage courant : comme on y met tout, elles n'ont de mural que le nom et les dimensions; on y voit rarement « cette clarté, cette vérité, cette simplicité » que réclame M. Schrader dans le *Dictionnaire de pédagogie*. Aussi partout où l'on ne peut s'en tenir aux indigents programmes des classes primaires, dans les écoles primaires supérieures, dans les écoles normales primaires, on ne dispose pas d'un atlas mural français qui satisfasse aux besoins de l'enseignement. Le plus souvent on s'y résigne, et les maîtres perdent un temps infini à dessiner sur le tableau des cartes beaucoup trop parfaites. Parfois, au contraire, on se révolte, et, au risque d'éveiller des critiques malveillantes, on achète des

cartes allemandes, les éditions muettes de Sydow ou de Kiepert. Comment ne pas reconnaître que la géographie trouve là son avantage?

Cet état de choses ne saurait durer. Une tentative sérieuse a déjà été faite pour donner aux écoles françaises un matériel mural à la fois plus riche et plus maniable, et c'est d'un heureux symptôme pour les études géographiques que cette tentative ait reçu bon accueil. Je me suis interdit, dans cette étude, de citer aucun nom propre, mais je ne puis pas ne pas faire une exception pour M. Vidal-Lablache, duquel se réclament comme de leur maître presque tous ceux qui travaillent sérieusement à la rénovation de l'enseignement géographique. La collection de cartes murales qu'il a publiées et qu'il augmente progressivement est quelque chose d'unique. Après la publication des livres-atlas et celle des cartes hypsométriques, c'est l'effort le plus original qui ait été fait pour sortir des chemins battus et défoncés. Par leur nombre, leurs dimensions, leur commodité, leurs caractères, leur prix même, les cartes de France de M. Vidal-Lablache peuvent soutenir le meilleur enseignement, aussi bien dans les écoles normales et les écoles supérieures que dans les écoles primaires proprement dites. Il ne reste à désirer qu'une chose, c'est que la collection se complète rapidement pour les principales contrées de l'Europe et du monde.

En résumé, le matériel scolaire a fait depuis dix ans de grands progrès : les améliorations anciennes se sont généralisées; de nouvelles ont paru; le travail de réfection se poursuit, et l'on sent poindre un esprit de curiosité pédagogique qui promet d'heureux résultats. Si l'on va au fond des progrès réalisés, on s'aperçoit qu'ils touchent

plus à la pratique extérieure qu'à la nature même de l'enseignement; mais on reconnaît en même temps que les idées justes font leur chemin. Trop souvent encore elles ne servent que de parure, d'étiquette pour faire passer de médiocres marchandises; elles ne sont pas toujours comprises par ceux qui les mettent en avant; mais c'est déjà beaucoup qu'ils croient devoir s'en recommander. L'éducation des yeux se fait, en attendant celle des intelligences.

CHAPITRE V.

LES EXAMENS.

Nombreux comme ils le sont aujourd'hui, les examens exercent une influence prépondérante sur l'orientation des études primaires. Rien n'est plus élastique pour un examinateur que le programme auquel il se conforme : tout vient à propos de tout; on peut toujours trouver le moyen d'éprouver la réflexion ou l'imagination du candidat en vérifiant sa mémoire. Un bon examinateur devrait toujours s'assurer que les connaissances des candidats ne sont pas purement livresques. De la sorte, s'il n'y avait que de bons examinateurs, les programmes ne seraient plus eux-mêmes si mauvais, et les instituteurs se sentiraient obligés de suppléer à leur sécheresse et à leur insuffisance. Les bons examinateurs sont malheureusement très rares pour la géographie : les inconvénients des programmes, loin d'être atténués, sont aggravés par la perspective des questions qui attendent les écoliers aux certificats et aux brevets. Rien ne contribue davantage à maintenir tout ce que j'ai blâmé dans l'enseignement.

Je ne parle que pour rappel des examens qui donnent accès à Fontenay et à Saint-Cloud. On n'y fait pas un crime aux candidats de ne savoir que ce qu'ils ont appris; en même temps on cherche à les tirer du souvenir littéral; pour la petite part qui revient à la géographie, on s'efforce de donner l'avantage aux esprits les mieux formés et les

plus actifs. Il en est de même aux concours du professorat des écoles normales; on pourrait encore citer des sujets de composition récents dont le choix n'était pas très heureux; l'essentiel, c'est qu'il y ait une volonté très nette de sortir des vieilles ornières, de secouer les intelligences, de rechercher à la fois la vérité et la vie. Cette volonté existe, et elle peut être d'autant plus efficace que les jurys sont moins nombreux.

Il n'en est pas de même pour les examens plus humbles qui se passent sur toute l'étendue de la France et mettent en jeu un nombre infini de commissions. Le souci de ces examens tient maîtres et élèves et ne les lâche jamais : il n'y aurait point de mal, au contraire, pour ce qui regarde la géographie, si la façon dont on y interroge était propre à favoriser les bonnes méthodes et à marquer la supériorité des instituteurs intelligents; mais on est bien obligé de dire qu'elle ne l'est pas. Non pas qu'il n'y ait de bons examinateurs : on appelle quelquefois dans les commissions des personnes qui savent à quoi s'en tenir sur les nomenclatures arides et les cartes par bassins; il est rare que les jeunes agrégés des lycées ne soient pas au courant des méthodes exactes, et ils s'en inspirent du mieux qu'ils peuvent pour tirer parti du programme sans dérouter les candidats; mais la réaction n'est pas aussi générale qu'on le souhaiterait. Pour se rendre compte de tout ce qui reste à faire, on n'a qu'à parcourir les recueils spéciaux où sont consignées le plus exactement possible, à l'usage des préparateurs et des candidats, les questions posées à Paris, dans les examens oraux des deux brevets. Leur marque distinctive, c'est qu'elles ne demandent jamais un effort de réflexion : elles s'adressent exclusivement à la mémoire et

portent sur les parties les moins intéressantes de la géographie.

Au brevet supérieur, dans la dernière session de 1888, on a fait dessiner au tableau la ligne de partage des eaux de l'Europe. Il y a eu un abus criant d'interrogations sur les lignes ferrées et leurs embranchements, sur les départements « avec toutes leurs particularités », sur les voyages par canaux, qui tournent au casse-tête chinois. J'avoue que je ne saurais pas très bien aller de Blaye à Gisors par eau, qu'il m'est tout à fait indifférent de savoir comment on va en chemin de fer de Moulins à Chauny, que je n'avais pas encore remarqué la ressemblance d'un cœur avec les deux départements de Seine-et-Oise et Seine-et-Marne.

Il n'y aurait que demi-mal si les questions étaient de temps à autre vaines et ridicules; mais l'allure générale des interrogations reste à la fois compliquée et terre à terre. On demande à un candidat de tracer au tableau le bassin de l'Escaut; faire dire que l'Escaut n'a point un domaine propre, qu'il partage avec la Meuse et le Rhin inférieurs une région uniformément plate, qu'il constitue, avec ses affluents et grâce aux innombrables canaux qui le relient aux rivières voisines, un réseau de voies navigables bien supérieur à celui de fleuves beaucoup plus longs; demander en un mot comment est fait l'Escaut et à quoi il sert, ce ne serait pas difficile, mais on n'en a cure.

On interroge sur les mers côtières de l'Asie et leur position par rapport aux différents pays du continent voisin; pourquoi n'insiste-t-on pas sur le rôle de ces mers dans la vie de l'extrême Orient? Un rapprochement avec la Méditerranée, une comparaison des positions prises par l'Angleterre, la France et la Russie dans ces parages donneraient

du prix à un dessin exact et à une énumération sans erreur, mais on s'en est passé. Si le candidat avait quelque idée générale du sujet, il n'en a point retiré le bénéfice qu'il méritait.

La lecture du *Courrier des examens de l'enseignement primaire*, pour les interrogations du brevet élémentaire, pendant la deuxième session de 1888, suggère en plus grand nombre encore des observations du même genre. A plusieurs reprises on a fait dire aux candidats ce que c'était qu'une ligne de partage des eaux et ses deux versants. L'idée d'un toit avec son faîte et ses deux pentes était manifestement dans la tête de l'examinateur; il a bien fallu qu'elle fût aussi dans celle du candidat; elle y a été affermie par cette question officielle; elle l'a été dans la tête de toutes les personnes qui l'ont entendue ou lue.

Tous les maîtres sérieux font la chasse à la paire d'*Argonnes* entre lesquelles on a si longtemps étranglé le « bassin de la Meuse »; à quoi bon, puisque au brevet élémentaire, à Paris, on demande la « ceinture du bassin de la Meuse », et, après cela, « si les Argonnes font partie de la grande ligne de partage des eaux ».

Il y a comme cela beaucoup de questions auxquelles un candidat bien préparé n'aurait pu répondre que par une critique ouverte ou déguisée. Mais la tournure la plus ordinaire des interrogations consiste moins à demander des idées fausses qu'un excès de connaissances sans idées. Il n'y a aucune question qui ait coûté à l'examinateur une réflexion et qui ait exigé des candidats autre chose que de la mémoire. C'est toujours la même chose : un fleuve avec les villes qu'il arrose, un bassin avec ses bassins secondaires et sa ceinture, un département avec ses sous-préfectures.

Parfois il faut dessiner le département et dire les sous-préfectures « dans l'ordre alphabétique ». A brûle-pourpoint on se voit obligé de placer sur la carte Avallon ou Falaise; pour les chemins de fer, on doit en remontrer à l'indicateur Chaix.

Mais, dira-t-on, il faut connaître à fond la carte? Peut-on savoir la géographie sans cela? Ce ne sont point des cartes et ce n'est pas de la géographie que ces symboles arbitraires où l'on ne voit plus qu'un semis de points sur un enchevêtrement de lignes; on peut s'y retrouver sans broncher et placer les étiquettes justes partout, on n'en sera pas plus avancé pour cela : on aura fait un effort de mémoire prodigieux et absurde et pris l'habitude de parler pour dire des mots.

Je n'ai pas sur les certificats d'études primaires et d'études primaires supérieures des renseignements aussi circonstanciés; je puis dire cependant que les maîtres désireux de bien faire sont unanimes à se plaindre : la crainte des examens les arrête.

Il y a de ce côté un mal dont l'enseignement primaire de la géographie souffrira longtemps, s'il doit même jamais en guérir. Il ne suffira pas pour en venir à bout de changer les programmes : on pourrait mal interroger sur de bons programmes, comme on pourrait bien interroger sur de mauvais programmes. Les examinateurs qui s'y prennent le plus mal n'en ont pas du tout conscience. La plupart demandent ce qu'ils ont appris eux-mêmes autrefois; certains, faute de savoir, s'en tiennent aux indications les plus simples des cartes, qu'ils gardent sous leurs yeux. Il est toujours facile de suivre la ligne d'une côte, ou celle d'un fleuve, ou celle d'un chemin de fer; rien de plus simple à voir

qu'un département avec ceux qui l'entourent. Il y a quatre-vingt-six départements, autant de préfectures et quatre fois autant de sous-préfectures : voilà une mine presque inépuisable de questions commodes. Elles se présentent à l'esprit sans effort, si l'on a bonne mémoire, et se transforment en un exercice mécanique; si l'on est mal préparé ou que l'on ne soit pas sûr de soi, elles ne s'offrent pas avec moins de complaisance, pour peu qu'on ait devant soi quelqu'une de ces petites cartes qui décorent le verso des almanachs ou l'intérieur des buvards. C'est une pente presque irrésistible qui pousse à ce genre de questions les innombrables examinateurs auxquels on est obligé d'avoir recours pour les examens de l'enseignement primaire; le malheur est qu'ils entraînent avec eux les instituteurs et les écoliers. Quelles que soient les directions venues d'en haut, elles seront contrariées par ces exigences d'en bas.

Je touche là à un sujet délicat, où il est plus facile de critiquer que de proposer un remède. Je n'ose demander qu'on interdise rigoureusement certaines catégories de questions, sur les bassins par exemple et sur les départements.

Je souhaiterais du moins qu'on en limitât l'usage, et qu'une instruction précise fût adressée aux inspecteurs d'Académie pour qu'ils exercent sur cette partie des examens une surveillance spéciale. Leur attention devra toujours être en éveil de ce côté : il faudrait qu'ils rendissent compte après chaque session, et avec exemples à l'appui, de la manière dont les interrogations auraient été faites. Si l'on ne tient tout le monde en haleine, l'empire des vieilles habitudes est tel qu'elles reparaîtront malgré tout : l'engourdissement, la somnolence intellectuelle continueront à

régner sur le domaine de la géographie, et il faudra renoncer à tout progrès sérieux.

Une chose aussi sur laquelle il conviendrait de veiller très attentivement, c'est l'association dangereuse dans les examens de l'instruction civique avec la géographie. J'ai noté une propension marquée des examinateurs à confondre ces deux parties distinctes des programmes. On ne demande plus trop d'histoire et de dates à propos de géographie; en revanche, une seule question de géographie, du genre de celles que je signalais tout à l'heure, entraîne souvent avec elle trois ou quatre questions d'enseignement civique : toutes les parties de l'administration française y passent les unes après les autres. On ne remédiera à cet inconvénient qu'en ne chargeant jamais le même examinateur d'interroger sur la géographie et sur l'instruction civique. Sans cela, une porte de côté restera toujours ouverte pour les questions de pure mémoire, et tout passera encore par là.

Il était nécessaire d'insister sur les examens, parce que, dans la pratique, ils tiennent la clef des études. Si l'on n'est pas maître des commissions d'examen, on ne peut se flatter d'être maître des programmes. Parmi les hommes qui ont pour la géographie de nobles ambitions et qui s'interdisent en même temps toute prétention envahissante, il n'y en a point qui ne voient dans les examens une pierre d'achoppement contre laquelle viennent buter toutes les bonnes volontés, et contre laquelle elles pourront, si l'on n'y prend garde, buter indéfiniment.

CHAPITRE VI.

RÉSUMÉ ET CONCLUSIONS.

Il faut enfin résumer les points les plus importants de cette étude. J'ai, en commençant, rappelé l'article 4 de l'arrêté du 3 août 1881 sur le travail dans les écoles normales primaires. On a eu aussi l'ambition de proscrire de l'école primaire, autant que cela est possible, les procédés propres à encourager le travail machinal et à supprimer l'effort de réflexion pour ne provoquer que l'effort de mémoire. Parmi toutes les matières de l'enseignement il n'y en a pas où les abus de ce genre aient été plus criants que la géographie. On a pensé y remédier par l'usage de la méthode intuitive recommandée dans les programmes allemands; malheureusement la géographie ne peut pas être entièrement fondée sur des leçons de choses, et la méthode intuitive ne lui a pas profité. Elle a paralysé l'imagination des maîtres et des élèves; elle a donné une place exagérée aux cartes et les a confondues avec des plans. Une application avant la lettre de cette méthode avait conduit à des représentations arbitraires : ces représentations se sont maintenues, si bien qu'on a continué à étudier exclusivement le dessin des cartes sur des cartes trop souvent mal dessinées.

Mais en même temps les hautes études géographiques apportaient, en se développant, des idées pédagogiques nouvelles; elles fondaient sur l'étude raisonnée de la surface

de la terre celle de toutes les manifestations de la vie qui se rapportent à cette surface; elles introduisaient dans la cartographie l'usage des reliefs et surtout des courbes de niveau.

Les idées nouvelles et les idées anciennes se sont rencontrées : les premières n'ont pas triomphé et les secondes n'ont pas péri. Il est sorti de la rencontre des cartes hybrides où le nouveau système se superposait à l'ancien, un enseignement hybride où les vieilles méthodes se servaient des cartes nouvelles.

Dans quelques écoles primaires supérieures et dans beaucoup d'écoles normales primaires la réforme a trouvé des adeptes convaincus, mais que paralysent les programmes et surtout les examens. A Saint-Cloud et à Fontenay elle a pris droit de cité; de là elle tâche de faire pénétrer son action jusqu'aux couches profondes de l'enseignement, mais le progrès est extrêmement lent, parce que la masse est trop vaste et trop compacte.

Quel est le moyen d'aboutir? M. Schrader l'indiquait dès 1882 dans le remarquable article du *Dictionnaire de pédagogie* que j'ai cité à plusieurs reprises : c'est une refonte totale des programmes des classes primaires. Il faut les rédiger avec assez de précision pour qu'il n'y ait aucun doute sur leur sens. Pas plus que M. Schrader, je n'ai la prétention de les formuler, mais je puis dire comment j'en comprends les idées fondamentales.

Si la géographie, en même temps qu'elle donne un certain nombre de connaissances pratiques indispensables, n'éveille pas l'imagination des enfants et ne leur donne pas progressivement le sens de la vie universelle, elle manque à son rôle pédagogique. C'est donc par là qu'il faudra com-

mencer; c'est là aussi qu'on trouvera l'occasion d'appliquer au passage la méthode intuitive et de tirer parti des leçons de choses.

Quand on en viendra aux représentations cartographiques, on fera toujours sentir ce qu'elles ont de relatif et d'incomplet. Dans ces représentations elles-mêmes on ne visera pas à l'exactitude mathématique, mais à l'expression de vérités très générales, quitte à préciser et à détailler à mesure que l'on avancera. On commencerait ainsi par des croquis pour aboutir à des cartes.

Le système des bassins fluviaux et des lignes de partage sera radicalement proscrit et l'usage même des mots interdit dans les classes et dans les examens.

La géographie économique sera toujours rattachée très étroitement à la géographie physique et envisagée non pas comme un compte, mais comme une manifestation de la vie dans la nature et dans l'humanité.

L'étude des chemins de fer sera réduite des trois quarts au moins. Il y en a tant aujourd'hui qu'on ne peut pas plus se proposer de les connaître que de connaître les routes. On se bornera aux lignes exceptionnelles et aux grandes artères qui concordent avec les voies naturelles ou qui déplacent les mouvements commerciaux au profit des voies artificielles.

La géographie politique et administrative sera réduite à la portion congrue, et l'on restituera à l'instruction civique tout ce qui est de son ressort. Ainsi l'étude des départements sera ramenée au strict nécessaire, et dans les examens il sera interdit de poser plus d'une question sur ce sujet.

L'étude du département, du canton, de la commune ne

viendra qu'à la fin du cours supérieur, quand les enfants seront préparés à y voir des fragments et non des touts, et quand ils ne courront plus le risque d'y prendre la superstition des plans et de la nomenclature.

Enfin et surtout, la France cessera d'être étudiée comme un astre isolé, comme une espèce de lune sans rapport avec quoi que ce soit. En en simplifiant l'étude de plus de moitié, en renonçant à mettre dans la tête des écoliers le dictionnaire des postes, les annuaires de la magistrature, de l'armée et de l'Université, et l'indicateur des chemins de fer, on gagnera du temps pour parler de l'Europe et du monde. Un an au moins leur sera consacré : on y placera tout de suite la France à son rang, de manière à faire concevoir exactement sa place dans le monde, ses rapports physiques et économiques avec ce qui l'environne, et l'on en préparera ainsi l'étude particulière plus rationnellement et plus efficacement qu'en apprenant la commune, le canton et le département.

TABLE DES MATIÈRES.

Pages.

Chapitre premier. — La méthode intuitive..... 273

Chapitre II. — Les programmes..... 287

Chapitre III. — L'enseignement..... 303

Chapitre IV. — Les livres et les cartes..... 313

Chapitre V. — Les examens..... 321

Chapitre VI. — Résumé et conclusions..... 328

L'ENSEIGNEMENT DE L'ARITHMÉTIQUE

ET DE LA GÉOMÉTRIE,

PAR

M. J. DALSÈME,

ANCIEN ÉLÈVE DE L'ÉCOLE POLYTECHNIQUE,
PROFESSEUR À L'ÉCOLE NORMALE D'INSTITUTEURS DE LA SEINE,
OFFICIER DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

L'ENSEIGNEMENT DE L'ARITHMÉTIQUE

ET

DE LA GÉOMÉTRIE.

CHAPITRE PREMIER.

L'ARITHMÉTIQUE.

« Quand on sait bien les quatre règles, on est un aigle en finances... » Cette phrase, que Mirabeau pouvait sans trop d'ironie prononcer il y a cent ans, mesure en quinze syllabes le progrès d'un siècle. Un progrès dont, toutefois, il serait souverainement injuste d'attribuer l'honneur exclusif aux dix dernières années : celles-ci ont vu surtout s'étendre et se généraliser les méthodes; elles ne les ont pas vues naître. Rien d'ailleurs n'est plus lent à germer qu'une méthode, et c'est bien à tort que notre surprise est extrême chaque fois que, nous avisant de remonter le cours des temps, nous retrouvons, jetée çà et là comme au gré du vent et de l'espace, toute la semence des idées pédagogiques modernes, idées dont en somme la synthèse se résume d'un mot : simplifier.

Simplifier fut toujours pour l'éducateur un devoir ; c'est aujourd'hui une nécessité. Le modeste contingent de sciences mathématiques susceptible de trouver place dans l'enseignement primaire ne peut évidemment décroître; les élé-

IMPRIMERIE NATIONALE.

ments de l'arithmétique, les premières applications de la géométrie font, dans un pays où l'agriculture, l'industrie et le commerce créent ou entretiennent en permanence un vaste chantier, partie intégrante de l'outillage indispensable. Et cependant, avec le progrès universel et sa répercussion incessante non seulement dans les arts libéraux, mais jusque dans les professions manuelles, il a bien fallu, sans que l'école primaire empruntât une moins infime fraction du catalogue des autres connaissances, donner une part aux notions les plus essentielles touchant les phénomènes, les forces et les lois de la nature. L'extension périodique des programmes, conséquence de l'extension du domaine intellectuel de l'humanité, se range justement parmi ces phénomènes et procède de ces lois.

Ni l'arithmétique ni la géométrie n'ont eu à prélever leur part proportionnelle dans les programmes d'enseignement issus de la loi de 1882. Telles elles figuraient auparavant dans l'ensemble des travaux de l'école, telles elles continuent à y figurer. Elles le chargeaient assez lourdement; on a pu, sans les restreindre, leur imposer la concurrence des enseignements de plus fraîche installation. On a pu même leur faire subir une diminution de temps sans amoindrissement dans les résultats. Les examens du certificat d'études en font aisément foi, et, de cette institution si rapidement entrée dans les mœurs se dégage annuellement, à cet égard, la plus instructive des statistiques.

Si en effet les programmes n'ont que peu ou point innové par ces derniers temps, en fait de paragraphes mathématiques, la méthode, par contre, s'est perfectionnée singulièrement. Une saine psychologie a présidé à la répartition des matières selon l'âge des enfants, comme au choix des

meilleurs procédés d'assimilation. La méthode explique l'étendue des programmes, et l'étendue des programmes implique la méthode. Nous ne les séparerons pas.

§ 1er. L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ÉLÉMENTAIRE.

Il est beaucoup question de surmenage depuis quelque temps. Peut-être y a-t-il du vrai dans l'accusation portée contre le caractère encyclopédique des programmes actuels, surtout si l'accusation vise la difficulté du rôle des maîtres, auxquels un entraînement particulier, joint à une rare aptitude professionnelle, peut seul permettre de disperser ainsi l'enseignement sans disperser l'attention.

Chez l'élève, est-ce bien la diversité qui engendre le surmenage?

Pour l'affirmer, il faut avoir oublié les exercices continus, prolongés, monotones, lugubres autant que dissolvants par leur répétition même, des classes de jadis. Il y a moins de labeur pour nos enfants à apprendre toute la modeste arithmétique du certificat d'études, qu'il n'y en avait pour leurs grands-pères à s'assimiler les quatre règles. A quiconque douterait, il suffirait de jeter les yeux sur quelques-uns des livres classiques d'autrefois, ouvrages du « sieur » Barrème ou de l'arithméticien Le Gendre, tant en honneur à la fin du siècle dernier. A l'époque où Mirabeau parlait, la division s'appelait l'*épine* de l'arithmétique, et les traités en usage n'avaient même pu se mettre d'accord sur le mode le plus capable d'en atténuer les aspérités.

On nous pardonnera, à simple titre de curiosité rétrospective, d'évoquer, rien que par des chiffres, les trois méthodes expliquées par Barrème, suivant que la division

s'effectuerait à la *française*, à la *portugaise* « qui est la plus facile », ou bien à l'*italienne*.

« On veut diviser 123456 en 528 parties égales, savoir combien il vient pour chacune » :

DIVISION.

A la française ou à l'espagnole.		*A la portugaise qui est la plus facile.*		*A l'italienne Brieve.*	
432		432		528	123456
2016		2016		233	1785
1785		1785			2016
123456	233	123456	233		....
528		1856	528		
528		1584			
528		1584			432

L'italienne a prévalu, sauf que le diviseur et le quotient ont chez nous passé à droite du dividende. Il n'en est pas moins curieux de constater que le mode actuel figurait déjà, en appendice, dans les *Éléments* du P. Lamy, de l'Oratoire, dès 1689, il y a juste deux cents ans! Si l'on joint à la constance opiniâtre des praticiens, en matière de règles surannées, la multiplicité des anciens systèmes de numération, binaire pour les poids, duodécimale pour les longueurs, décimale pour les calculs, et la complexité des systèmes d'aunage, de toisé, de valeurs monétaires dont nous n'avons été délivrés définitivement que le 1er janvier 1840, le mot de Mirabeau cesse d'étonner.

En dotant la France et le monde du système métrique décimal, la législation a beaucoup fait. Les pédagogues ont accompli une œuvre également considérable en généralisant l'emploi de la méthode intuitive.

On sait ce que nous appelons l'intuition : un acte spontané de l'intelligence, acte par lequel une notion jusqu'alors inconnue se trouve acquise sans effort, sans contrainte, sans hésitation et comme en vertu d'une illumination soudaine. On dirait volontiers : le phénomène par lequel une image, perçue à l'aide des sens, fait surgir un jugement.

C'est par l'intermédiaire des sens que nous parviennent les notions relatives au monde extérieur; ils constituent comme le vestibule de l'esprit. Aucune définition ne fera comprendre à l'aveugle-né en quoi consiste la lumière; aucun assemblage de mots n'est capable d'éveiller chez le sourd l'idée de son. On ne définit pas une couleur; on la montre; on n'énumère pas les caractères distinctifs d'un son; on le fait entendre. Ces remarques sont trop connues pour qu'il convienne d'y insister. Elles sont le fondement de la méthode intuitive, laquelle se propose d'agir sur les sens pour pénétrer jusqu'à l'esprit et s'adresse aux facultés intellectuelles par l'entremise d'objets matériels, d'images visibles, de faits, méthode dont l'application et les avantages peuvent s'étendre bien au delà du cadre modeste de l'enseignement primaire et qui peut se résumer d'un mot : la mise en éveil incessante des facultés d'observation.

C'est par l'observation, invariablement, que l'humanité s'est d'abord instruite. Le spectacle de ce qui nous entoure fut le premier enseignement pour qui sut regarder. La répétition des choses qui se comptent fit naître les premiers linéaments du calcul. Les idées de forme et de grandeur, issues de tant d'objets environnants, engendrèrent les premières conceptions géométriques. Puis vinrent des penseurs qui, s'emparant de ces premières notions naturelles, les revêtirent de l'appareil philosophique. Par étapes, le lan-

gage abstrait naquit. Ce langage-là ne convient pas à l'enfance.

En arithmétique donc, on a renoncé aux explications embrouillées, aux principes nuageux à l'usage de bambins de huit ans, à tous ces *prolégomènes* de nos vieux livres qui, pour le début, promenaient leurs jeunes lecteurs à travers les mots *grandeur*, *quantité*, *nombre*... et leurs définitions. On enseigne d'abord à compter. Tout en comptant, l'enfant s'assimile le mécanisme des quatre opérations, s'exerce sur de véritables petits problèmes. Problèmes concrets, cela va sans dire. Des cailloux, des bûchettes, des noix, tout y sert. Les camarades de l'école, au besoin, sont de la partie. Quatre cailloux et quatre cailloux font combien? — Les deux tas réunis en un seul répondent : huit cailloux. Addition. — J'en enlève deux, que reste-t-il? Comptons : six cailloux. Soustraction. — Deux fois quatre cailloux? Huit. Multiplication. — Dans ces huit-là, combien de fois quatre? Deux fois. Division.

C'est le procédé arithmétique des sauvages?

— Assurément.

Mais notre sujet, qui multiplie et qui divise, reste muet à cette question : qu'est-ce qu'un nombre?

— Il importe peu, car entre personnages doctes, il est parfois impossible de tomber d'accord sur la réponse.

Il existe, nous le savons, un autre procédé : retenir les enfants sur l'addition jusqu'à les rendre aptes à totaliser une colonne que ne désavouerait pas un comptable de métier, puis leur enseigner à soustraire, puis les amener par degrés de la table de Pythagore aux multiplications monstres où le multiplicande présente douze ou treize chiffres et le multiplicateur huit ou neuf. «Multipliez 876,542,347 par

6,950,248; quand vous aurez terminé, vous ferez passer vos copies. . . » Voilà, pour le maître, peut-être un moment de tranquillité; mais, à coup sûr, pour les malheureux qu'il dirige, voilà le vériiable surmenage. Ils acquièrent, à la vérité, bon gré, mal gré, la mécanique du calcul, et il faut bien reconnaître que le temps seul et une certaine routine la peuvent mettre en notre possession. Mais la raison s'atrophie; les procédés si précieux du calcul mental disparaissent; les chiffres ne sont plus que des outils maniés à tort et à travers par des manœuvres inintelligents.

Il ne s'agit donc pas, pour débuter, de résoudre des questions mettant en ligne des nombres considérables, mais de les résoudre exactement. Tous les bons maîtres renouvellent, varient, transforment les exercices, et, dès le cours élémentaire, s'ingénient à composer de petits problèmes très complets sur des données très simples.

Une telle gymnastique peut commencer et commence effectivement, dès la classe enfantine, dès l'école maternelle. Elle n'exige pas la connaissance des chiffres. Il est même remarquable que les difficultés du calcul mental se fassent sentir surtout à ceux qui, petits ou grands, sont complètement familiarisés avec le calcul écrit. Le mécanisme reste semblable, mais il est mis en œuvre d'une façon différente. Le calcul mental repose sur la combinaison plus ou moins heureuse des parties en lesquelles les nombres peuvent être décomposés, combinaisons qui s'opèrent bientôt presque instinctivement et comme par un jeu de concepts spontanés. Les calculateurs célèbres, les Henri Mondeux, les Jacques Inaudi étaient, au sens ordinaire du mot, des ignorants.

Beaucoup de personnes, pour effectuer mentalement une

multiplication par exemple, superposent en imagination, sur un tableau idéal, un fantôme de multiplicande et une ombre de multiplicateur, suivent par la pensée les produits partiels, les disposent en échelons, et, si tant est qu'elles parviennent aussi loin, s'efforcent de les totaliser. C'est là du calcul écrit, sans écriture; ce n'est pas du calcul mental. Le jeune Inaudi, lui, ne procédait pas de la sorte. Ne connaissant pas les chiffres, il n'eût pu les aligner. Il allait droit aux gros morceaux, supputait les milliards avant les millions et s'inquiétait des mille avant de descendre aux unités. Le calcul mental commence par la gauche.

Grâce au calcul mental, de courts problèmes, nombreux, rapides, variés, accoutument nos enfants à saisir la portée, à se pénétrer pour ainsi dire du sens intime des opérations, à se servir opportunément des diverses ressources de l'arithmétique. Et comme il n'est pas de petits moyens en matière de culture intellectuelle, on hâte encore les résultats lorsqu'on sait exercer une surveillance suffisamment soigneuse sur le langage scientifique.

Non que le maître doive s'imposer superstitieusement le respect de ces formules traditionnelles, d'une construction parfois étrange : « La multiplication (ou la division) est une opération qui a pour but, deux nombres étant donnés,... d'en trouver un troisième qui... »

Tout au contraire.

L'expérience démontre que, dans une école où les définitions de la multiplication et de la division commencent par les mêmes mots, de longs mois s'écoulent avant que l'élève sache au juste quand on multiplie et en quelles occasions on divise.

Multiplier, donc, sera *prendre* le multiplicande un certain

nombre de fois; diviser sera *partager* le dividende en un certain nombre de parties égales. Sans cesser d'offrir une valeur scientifique, les définitions se feront accessibles, au besoin quelque peu familières, et, afin de ne pas laisser s'infiltrer de fausses analogies, différeront en même temps que leur objet, non seulement de sens, mais aussi d'aspect.

Les programmes d'enseignement primaire élémentaire prévus par le décret de janvier 1887 n'ont pas encore été publiés. Il est permis de prévoir qu'ils n'offriront rien d'inédit. Les programmes sont préparés surtout dans les bonnes écoles, par les bons maîtres, et les arrêtés administratifs ne sont autre chose que la sanction et la généralisation des systèmes qui ont réussi.

Le choix des matières et leur ordre de succession sont sensiblement les mêmes dans la plupart des chefs-lieux, où l'expérience réciproque des maîtres, leur réunion plus ou moins fréquente en conférences, le voisinage de l'autorité académique, l'existence, en un mot, d'un centre intellectuel actif, ont pour conséquence de provoquer et de hâter la codification uniforme des règles.

La répartition comprise dans le tableau ci-après est celle que l'expérience a consacrée dans les écoles de la ville de Paris.

CLASSE ENFANTINE DE 5 À 7 ANS.	COURS ÉLÉMENTAIRE DE 7 À 9 ANS.	COURS MOYEN DE 9 À 11 ANS.	COURS SUPÉRIEUR DE 11 À 13 ANS.
Premiers éléments de la numération orale et écrite. Petits exercices de calcul mental. Addition et soustraction sur des nombres concrets et ne dépassant pas la première centaine. Étude des dix premiers nombres et des expressions demi, moitié, tiers, quart. Les quatre opérations sur des nombres de deux chiffres. Le mètre, le franc, le litre.	Principes de la numération parlée et de la numération écrite. Calcul mental : Les quatre règles appliquées intuitivement d'abord à des nombres de 1 à 10; puis de 1 à 20, puis de 1 à 100. Étude de la table d'addition et de la table de multiplication. Calcul écrit : L'addition, la soustraction, la multiplication; règles générales des trois opérations sur les nombres entiers. La division bornée aux nombres de deux chiffres au diviseur. Petits problèmes oraux ou écrits, portant sur les sujets les plus usuels; exercices de raisonnement sur les problèmes et sur les opérations exécutées. Notion du mètre, du litre, du franc, du gramme, de ses multiples et sous-multiples.	Revision du cours précédent. La division des nombres entiers. Idée générale des fractions. Les fractions décimales. Application des quatre règles aux nombres décimaux. Règle de trois, règle d'intérêt simple. Système légal des poids et mesures. Problèmes et exercices d'application. Solutions raisonnées. Suite et développement des exercices de calcul mental appliqués à toutes ces opérations.	Revision avec développement : d'une part, pour la théorie et le raisonnement; d'autre part, pour la recherche des procédés rapides, soit de calcul mental, soit de calcul écrit. Nombres premiers. Caractères de divisibilité les plus importants. Principe de la décomposition d'un nombre en ses facteurs premiers. Plus grand commun diviseur. Méthode de réduction à l'unité appliquée à la résolution des problèmes d'intérêt, d'escompte, de partage, des moyennes, etc. Système métrique Applications à la mesure des volumes et à leurs rapports avec les poids. Premières notions de comptabilité.

Les parties fondamentales, la numération, les quatre règles, le système des poids et mesures, se répètent dans les trois cycles élémentaire, moyen et supérieur. Il ne faut pas craindre la répétition; l'éducation maternelle ne connaît guère d'autre procédé; il est celui de la nature.

Dans l'âme de l'enfant, les idées naissent, au défilé des choses, comme les images sur la rétine, nettes, mais dépourvues de fixité. C'est par la répétition surtout qu'elles se fixent, et, sous le jeu de la mémoire, mettent pour ainsi dire une plaque photographique au fond de l'œil, une plaque phonographique au fond de l'oreille. Du voisinage des souvenirs naissent petit à petit les comparaisons, les rapprochements et les dissemblances, la notion des rapports. Pour emprunter une autre analogie, tout se passe dans le cerveau de l'enfant comme sur un tableau, esquissé d'abord à grands traits d'une empreinte légère, avec, çà et là, une touche plus ferme se concentrant sur les dominantes futures de l'œuvre réalisée, puis entièrement couvert derechef par le pinceau.

Les chapitres essentiels se répètent donc; ils ne se redisent pas, toutefois, dans le même langage. Il s'agit beaucoup moins d'exposer un corps de doctrine irréprochable que d'aboutir dans le moindre délai à un résultat utile.

Un exemple :

Dans l'arithmétique générale, les fractions décimales constituent un cas particulier des fractions ordinaires; les règles qui s'appliquent à celles-là sont les corollaires des règles relatives à celles-ci. L'arithmétique primaire rapproche les nombres décimaux des nombres entiers; elle les envisage en premier lieu dans leur numération. Dès le cours élémentaire, dès le cours moyen au plus tard, les opérations sur

les nombres décimaux accompagnent les opérations similaires sur les nombres entiers. Le système métrique inauguré par la loi de germinal an XI offre à cette marche des facilités particulières. Il n'est pas d'écolier qui, dès le premier âge, n'ait entendu énoncer des sommes d'argent en francs et centimes, évaluer des longueurs en mètres et centimètres. Quoi de plus simple que l'écriture de ces sortes de quantités? Une virgule après les francs, une virgule après les mètres, et voilà les nombres décimaux inventés. Quant à cette notion de l'unité susceptible d'être regardée à son tour comme une collectivité, le mètre pliant que possède la plus humble école et le plus modeste ménage, en résume tout l'appareil de démonstration.

Nous ne suivrons pas dans leur détail les transformations graduelles que subissent les chapitres principaux de l'arithmétique en s'élevant du cours élémentaire au cours moyen et de celui-ci au cours supérieur. Ce qui se fait pour le premier de ces chapitres, la numération, nous en laissera une idée suffisante. Dans la classe enfantine, les bouliers-compteurs, les arithmomètres viennent utilement en aide à l'instituteur et à l'institutrice. Rien ne vaut cependant les menus objets que l'enfant peut lui-même manier et disposer au gré des indications qu'il reçoit. Les moins scientifiques sont peut-être les meilleurs.

Laissons parler à ce sujet un praticien : nous extrayons ce qui suit du rapport de M. Sérurier, directeur de l'une des écoles importantes du Havre :

Cours préparatoire. — Il est préférable d'adopter des bûchettes ou de petits bâtonnets, à cause de la mauvaise habitude qu'ont les jeunes enfants de porter à leur bouche les petits objets qu'ils ont dans les mains et qu'ils peuvent avaler facilement.

Il ne suffit pas que les élèves connaissent les 9 premiers nombres, c'est-à-dire les chiffres qui représentent les unités simples, pour passer à l'étude des dizaines; il faut qu'ils soient exercés à faire oralement une série de petites opérations ne dépassant pas le nombre 9 et qu'ils soient en même temps capables d'écrire les nombres qui en résultent.

Reprenant les bûchettes, nous en comptons 9 devant les élèves. Si à ce nombre nous ajoutons une nouvelle bûchette, nous composons un nouveau nombre. Nous l'écrivons sur le tableau et nous le faisons écrire en même temps par les élèves sur l'ardoise.

Ils seront émerveillés de voir que l'on compte par dizaines comme on a compté par unités et qu'on dit : 1 dizaine ou 10 unités, 2 dizaines ou 20 unités, etc. Le maître montre en même temps 2 paquets, 3 paquets, etc., de 10 bûchettes, les rapproche et en fait trouver le total, écrit ces nouveaux nombres sur le tableau, puis les fait écrire. Il fait remarquer encore que le chiffre de droite représente les unités simples ou les unités de premier ordre, tandis que le second...

Cours élémentaire. — On formera, par les mêmes procédés intuitifs, les centaines comme on a formé les dizaines et les unités.

Reprenant le nombre 99 formé à l'aide de 9 bûchettes-dizaines et de 9 bûchettes-unités, on y ajoute 1 bûchette-unité.

Les élèves voient d'abord les 10 dizaines séparées, puis rapprochées en un seul lot, ce qui leur prouve bien que la centaine vaut 10 dizaines, comme la dizaine vaut 10 unités. Écrivant au tableau le nombre 100, on leur montre que la centaine forme une unité de troisième ordre.

De nombreux exercices, analogues à ceux du cours préparatoire, conduiront rapidement les élèves du cours élémentaire à faire de petites opérations pratiques sur les quatre règles.

Mille. Million. — Il est bon de donner tout de suite une idée du *mille* et du *million*, sauf à y revenir dans le cours moyen, car les élèves auront certainement l'occasion d'écrire des nombres de quatre et de cinq chiffres.

Cours moyen. — Si l'enseignement a été bien compris dans le cours élémentaire, la revision en sera facile et permettra de passer rapide-

ment à la numération des nombres décimaux. Toutefois, avant de commencer cette étude, il sera bon d'établir la règle à suivre pour écrire et lire un nombre entier.

Ainsi, l'énoncé correct et classique de la règle vient lorsque depuis longtemps déjà l'application inconsciente en a été faite. Les choses d'abord, les mots après.

L'enseignement de l'arithmétique à l'école primaire vise avant tout un but pratique et utilitaire; il n'en contribue pas moins, pour sa part, à l'éducation intellectuelle; on ne s'y borne pas à prescrire des moyens propres à résoudre des questions déterminées; on s'y élève fréquemment jusqu'à des démonstrations de théorèmes, lorsque ces théorèmes ont une valeur intrinsèque. La méthode intuitive s'y prête complaisamment. Dans une leçon faite par un élève de l'école normale de la Seine, au cours supérieur de l'école annexe, nous avons vu le pensionnaire promu pour quelques instants au rang de professeur développer avec succès la démonstration concrète que voici :

Quand on multiplie les deux termes d'une division par un même nombre, le quotient ne change pas, mais le reste est multiplié par ce nombre.

Supposons, en effet, 27 pommes à partager entre 6 enfants. Chacun a 4 pommes, et il reste 3 pommes.

Doublons le dividende et le diviseur : 54 pommes seront à partager entre 12 enfants; mais pour le faire, nous pouvons mettre les pommes en deux tas de 27, et les enfants en deux groupes de 6; chaque groupe de 6 enfants partagera son tas de 27 pommes exactement comme tout à l'heure, et les enfants recevront encore chacun 4 pommes. Le quotient de deux fois 27 par deux fois 6 est le même que le quotient de 27 par 6.

Seulement, comme chacun des deux tas laisse un reste de 3 pommes, le reste total est 6 pommes; il a doublé. On montrerait

de même que si l'on triple, si l'on quadruple, etc., le dividende et le diviseur, le quotient ne change pas : le reste seul est triplé, quadruplé.

Pour être familière, la démonstration en offre-t-elle beaucoup moins de rigueur? Et des appels du même genre, adressés, sinon aux subtilités de la logique, du moins aux ressources du sens vulgaire, n'interviennent-ils pas efficacement dans le développement des facultés raisonnantes?

« Même en se plaçant exclusivement au point de vue de l'instruction professionnelle, a très bien dit M. Gréard [1], celui-là court le risque de rester dans une infériorité manifeste, dont l'intelligence n'a pas reçu de préparation pre mière. »

§ 2. L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE SUPÉRIEUR.

L'enseignement primaire supérieur existe, comme on sait, sous forme de cours complémentaires annexés aux écoles primaires; il est également donné dans des écoles spéciales, dites *primaires supérieures*, et qui ont leurs types principaux à Paris dans les écoles Turgot, Colbert, Lavoisier, J.-B. Say et au collège Chaptal.

Dans les cours complémentaires d'un et de deux ans, l'enseignement de l'arithmétique ne peut guère avoir d'autre objet qu'une revision amplifiée du cours supérieur de l'école primaire, avec les développements sur les rapports et proportions, sur les méthodes usuelles de calcul d'intérêts et d'escompte, sur la tenue des comptes courants, etc., propres à faciliter l'accès et la pratique des carrières commerciales. On y joint les notions d'algèbre capables de rendre aisée et

[1] Instructions et directions pédagogiques.

rapide la solution des problèmes, notions réduites aux éléments du calcul et à la résolution des équations numériques du premier et du deuxième degré.

Les maîtres intelligents, et ils sont nombreux, savent tempérer par la méthode d'intuition l'aridité légendaire de l'algèbre, science qui représente en somme l'ensemble des procédés permettant de réduire les raisonnements mathématiques à leur maximum de concision en remplaçant, dans la résolution des problèmes, les nombres, les quantités, les mots de la langue ordinaire et même des membres de phrase tout entiers par des lettres ou des signes divers.

Où prend fin l'arithmétique? où commence l'algèbre? L'histoire elle-même ne suffit point à nous renseigner à cet égard. Si l'Italien Lucas de Burgo eut, il y a bientôt six cents ans, l'idée de substituer aux mots *plus* et *moins*, dans l'indication des calculs, de simples initiales; si, cinquante années plus tard, l'Allemand Stiffel imagina de remplacer p et m par le signe $+$ et le signe $-$; si, peu après, en 1557, l'Anglais Robert Recorde inventa le signe d'égalité ($=$) pour éviter, déclarait-il, « la fastidieuse répétition des mêmes mots dans l'écriture »; si Stiffel, déjà nommé, avait pu réduire l'indication si longue : *racine carrée à extraire,* à la simple initiale du mot *radix, r,* dont la déformation donna petit à petit le signe radical $\sqrt{\ }$; si le Français Descartes, enfin, acheva de mettre la clarté dans l'idiome conventionnel ainsi créé pièce à pièce, en proposant de représenter par x l'inconnue d'un problème; que nous apprennent surtout ces souvenirs? Que ce sont des algébristes qui ont imaginé même les signes des premières opérations, et que lorsqu'il écrit $4+5=9$ un écolier de huit ans fait déjà de l'algèbre.

La fameuse règle des signes, si diffuse pour les commençants, devient aisément lucide : il suffit qu'elle découle d'un exemple concret. Les quantités négatives n'ont-elles pas déjà passé dans le langage usuel? Quelqu'un doit-il plus qu'il ne lui est possible de rembourser, on dit de lui couramment : Il possède *moins que rien*. Moins que rien, c'est-à-dire moins que zéro.

Qu'est-ce qu'*ajouter* à un nombre quelconque un nombre *négatif?* C'est, par exemple, à la fortune de quelqu'un ajouter une *dette*, c'est-à-dire *diminuer* d'autant cette fortune... De même, qu'est-ce que *retrancher* un nombre négatif? C'est, en nous renfermant dans l'exemple adopté, c'est de la fortune de quelqu'un retrancher une *dette* et par suite *augmenter* cette fortune d'autant.

... La multiplication, selon sa définition la plus simple, a pour but de prendre le multiplicande autant de fois que l'indique le multiplicateur.

1° Supposons le multiplicande négatif. Soit (-10) à multiplier par $(+3)$. On peut dire, si l'on veut, qu'il s'agit d'une *dette* de 10 francs prise trois fois. On obtiendra évidemment une dette triple, c'est-à-dire un résultat négatif $(-10)\times(+3)=-30$.

2° Le multiplicateur seul est négatif.

Soit $(+10)$ à multiplier par (-3). Il s'agit ici d'une somme de 10 francs à *retirer* trois fois. Résultat négatif comme le précédent $(+10)\times(-3)=-30$).

3° Les deux facteurs sont négatifs.

Soit (-10) à multiplier par (-3). On peut assimiler l'opération à celle-ci : *retirer* trois fois une *dette* de 10 francs. Et, puisque retirer une dette équivaut à donner la somme qu'elle représente, retirer trois fois la dette équivaudra à donner trois fois la somme. En d'autres termes, le résultat sera positif : $(-10)\times(-3)=+30$)[1].

De telles explications suffisent dans les cours complé-

[1] *Leçons élémentaires d'algèbre*, G. Chamerot, éditeur.

IMPRIMERIE BAYLOCQUE.

mentaires. On n'y a pas encore le temps de s'attarder. Quant aux écoles primaires supérieures proprement dites, leurs programmes d'arithmétique et d'algèbre ne diffèrent pas d'une façon sensible des programmes correspondants de l'enseignement secondaire spécial.

§ 3. L'ENSEIGNEMENT NORMAL.

Les élèves-maîtres, aspirants instituteurs, et les élèves-maîtresses, aspirantes institutrices, ne sont plus des enfants. Possédant la pratique de l'arithmétique, ils sont à l'âge d'en comprendre et de s'en assimiler la théorie. Désormais, pour eux, deux enseignements parallèles se développeront : celui qu'ils reçoivent comme élèves permanents à l'école normale, celui qu'ils donnent comme maîtres temporaires à l'école annexe.

Ce que l'on pourrait dire du premier se relie naturellement aux pages qui précèdent. Le second est réglé d'une manière précise par le programme, publié récemment, en conséquence de l'arrêté du 18 janvier 1887.

ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTEURS.

PREMIÈRE ANNÉE.

Arithmétique.

Opérations sur les nombres entiers.

Caractères de divisibilité par 2, 5; 4, 25; 3, 9; 11.

Plus grand commun diviseur.

Décomposition d'un nombre en ses facteurs premiers. — Formation du plus grand commun diviseur et du plus petit multiple commun de plusieurs nombres.

Fractions ordinaires.

Fractions décimales.

Système métrique.

Notions sur les rapports et les proportions.

Règles de trois. — Intérêt simple; rentes sur l'État. — Escompte; échéance commune. — Partages proportionnels. — Problèmes de mélange et d'alliage. — Transformations abréviatives dans le calcul mental ou écrit.

DEUXIÈME ANNÉE.

A. — *Compléments d'arithmétique.*

Principes sur les produits et les quotients.

Principes sur les nombres premiers ou premiers entre eux. — Fraction irréductible. — Plus petit commun dénominateur de plusieurs fractions. — Fractions périodiques, fraction génératrice.

Racine carrée.

B. — *Algèbre.*

Règles du calcul algébrique, moins la division des polynômes.

Équations numériques du premier degré. — Problèmes.

TROISIÈME ANNÉE.

A. — *Algèbre.*

Résolution de l'équation du second degré à une inconnue. — Application à des questions d'arithmétique et de géométrie.

Progressions arithmétiques et géométriques. — Usage des tables de logarithmes. — Intérêts composés et annuités.

B. — *Notions de tenue des livres.*

Tenue des livres en partie simple et en partie double.

Principales dispositions du Code de commerce sur la comptabilité commerciale.

ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTRICES.

PREMIÈRE ANNÉE.

Éléments d'arithmétique.

Opérations sur les nombres entiers.

Caractères de divisibilité par 2, 5, 4, 3, 9.

Fractions ordinaires.

Fractions décimales.

Système métrique.

Notions sur les rapports et les proportions.

Règles de trois, d'intérêt simple et d'escompte, de partages proportionnels. — Problèmes élémentaires sur les mélanges et les alliages. Rentes sur l'État.

DEUXIÈME ET TROISIÈME ANNÉE.

Compléments d'arithmétique.

Nombres premiers et nombres premiers entre eux. — Fraction irréductible. — Plus petit dénominateur commun de plusieurs fractions.

Racine carrée.

Ces programmes parlent d'eux-mêmes. Certains paragraphes sont particulièrement explicatifs. L'emplacement, par exemple, assigné à l'étude des fractions décimales, à la suite des fractions ordinaires, est caractéristique. Pour les jeunes gens surtout, c'est bien de l'arithmétique classique qu'il s'agit.

Mais l'enseignement de l'école normale a pour objet de mettre le futur instituteur en pleine possession de ses facultés, de le placer bien au-dessus de sa tâche probable, et le professeur d'école normale rencontre tous les jours, tant dans sa propre chaire que dans la critique des leçons faites à l'école annexe, l'occasion incessante de remettre en rapport les méthodes concrètes et la langue de l'abstraction.

CHAPITRE II.

LA GÉOMÉTRIE.

§ 1er. L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ÉLÉMENTAIRE.

A l'école primaire, qu'il s'agisse de garçons ou de filles, la géométrie est surtout descriptive, ce qualificatif étant pris, non dans son acception scientifique, mais dans son sens littéral. Elle est, en général, peu ou point démonstrative, peut-être uniquement parce que la langue de la science pure ne s'y est pas assez mariée à la langue des applications.

Ces applications sont de deux sortes : elles relèvent du dessin ou elles procèdent du calcul. Les premières ont la part prépondérante. L'inégalité du partage n'est pas le résultat d'un plan préconçu : elle est la conséquence d'un fait séculaire. Partout l'art du trait a précédé l'art des chiffres.

Dans beaucoup d'écoles, surtout dans les localités de faible importance, la géométrie se restreint encore au spectacle périodique de figures inertes. Certains maîtres, actifs et zélés, savent les animer cependant; ceux-là ont recours à des plaquettes et à des solides décomposables en bois, en carton, ou simplement fabriqués, séance tenante, par le collage de feuillets convenablement découpés; ils font, disent quelques-uns, de la *takymétrie*.

Dans la *takymétrie*, il faut distinguer le mot et la chose. Le mot a été introduit, comme on sait, par M. Ed. Lagout, ingénieur des ponts et chaussées.

M. Lagout avait été appelé en Italie, en 1857, comme ingénieur en chef chargé de la construction de la ligne de l'Adriatique. On avait imposé à M. Lagout une seule condition : confier la conduite des travaux exclusivement à des Italiens. Force fut, alors, de composer le plus rapidement possible, pour des collaborateurs peu au courant de ce qu'on attendait d'eux, une sorte de bible contenant tout le nécessaire et rien que le suffisant. Fallait-il, pour arriver aux formules d'arpentage et de cubature, suivre la route classique et parcourir méthodiquement les huit livres de Legendre? Un tel plan ne pouvait même être discuté. Devait-on se contenter d'un formulaire pratique, rédigé à la façon des recettes de cuisine? Une expérience déjà mûrie avait appris à l'ingénieur français que ce qui n'est pas compris est mal retenu, et, inconvénient plus grave, appliqué sans discernement. Il s'improvisa donc professeur et fit, bien avant l'époque où ce mode d'enseignement devait être officiellement consacré, des *leçons de choses* appliquées à la démonstration des vérités géométriques. La vive intelligence des jeunes Italiens le servit; les rapides progrès de ses élèves l'encouragèrent. Peu à peu, les idées éparses qui avaient surgi sous le coup de la nécessité, se groupèrent; les procédés de démonstration, rapprochés les uns des autres, s'assemblèrent en ordre [1].

M. Lagout, malheureusement, n'était qu'à demi pédadogue; la phraséologie tourmentée et bizarre qui entourait ses démonstrations en rendait souvent l'accès pénible. Il ne faut pas, d'ailleurs, abuser des néologismes, et l'on doit reconnaître que *takymétrie* sonne dur. Du vocable, donc, il convient de faire assez bon marché. L'expression : *géométrie intuitive* vaudrait assurément mieux, car il s'agit

[1] *L'Instruction primaire*, numéro du 14 septembre 1879.

précisément d'un ensemble de procédés destinés à rendre plus aisément assimilables, en les matérialisant, les règles essentielles de la géométrie des arts et métiers. Nous devions une mention à cette méthode qui a été, à la suite d'essais heureux (1879 et 1880), l'objet de rapports de MM. Clerc, Cuissart, Georgin et de quelques autres inspecteurs primaires de Paris, qui a servi de texte à des conférences suivies au Havre et à Lille[1], et qui depuis s'est acclimatée dans un certain nombre d'établissements scolaires, sans figurer d'ailleurs sur aucun programme officiel.

Le programme de géométrie, le voici tel qu'il est mis en œuvre dans le département de la Seine :

[1] *Rapport* de M. Tilmant, directeur de l'École primaire supérieure de Lille.

CLASSE ENFANTINE DE 5 À 7 ANS.	COURS ÉLÉMENTAIRE DE 7 À 9 ANS.	COURS MOYEN DE 9 À 11 ANS.	COURS SUPÉRIEUR DE 11 À 13 ANS.
Choix d'exercices Frœbel, évitant les nomenclatures techniques, les définitions et l'excès de détail dans l'analyse des formes géométriques.	Simples exercices pour faire reconnaître et désigner les figures régulières les plus élémentaires : carré, rectangle, triangle, cercle. Différentes sortes d'angles. Idée des trois dimensions. Notions sur les solides au moyen des modèles en relief. Exercices fréquents de mesure et de comparaison des grandeurs par le coup d'œil; appréciation approximative des distances et leur évaluation en mesures métriques.	Étude et représentation graphique au tableau noir des figures de géométrie plane et de leurs combinaisons les plus simples. Notions pratiques sur le cube, le prisme, le cylindre, la sphère, sur leurs propriétés fondamentales; applications au système métrique.	Notions sommaires sur la géométrie plane et sur la mesure des volumes. Pour les garçons : Application aux opérations les plus simples de l'arpentage. Idée du nivellement.

Dans la plupart des arrondissements de Paris, dans les grandes villes de France, des caisses locales ont été instituées en faveur des écoles, où de généreuses municipalités ont doté les instituteurs d'un matériel descriptif parfois fort coûteux. Ailleurs, le travail manuel a trouvé à s'exercer utilement à confectionner des collections de modèles géométriques. Ces petits musées de reliefs offrent, en général, un excellent aspect.

On nous pardonnera de souhaiter davantage.

Comme l'a dit un maître regretté, M. Girardin : « La science ne devient tout à fait utile qu'en devenant vulgaire. » Cependant les mathématiciens, après avoir tout permis relativement à l'arithmétique, qui reste d'habitude extérieure à leur enseignement, se sont longtemps insurgés devant la menace d'une géométrie vulgarisée. C'est pourquoi nous nous trouvons, à l'heure actuelle, en pleine période créatrice des méthodes de vulgarisation... Nous nous trompons : ici comme ailleurs, nous sommes des continuateurs simplement, mais des continuateurs encouragés.

Il y a un siècle et demi, en tête du livre rédigé sur les instances de son élève la marquise du Châtelet, Clairaut écrivait :

J'ai pensé que la géométrie, comme les autres sciences, devait s'être formée par degrés; que c'était vraisemblablement quelque besoin qui avait fait faire les premiers pas, et que ces premiers pas ne pouvaient pas être hors de la portée des commençants, puisque c'étaient des commençants qui les avaient faits.

Prévenu de cette idée, je me suis proposé de remonter à ce qui pouvait avoir donné naissance à la géométrie, et j'ai tâché d'en développer les principes, par une méthode assez naturelle pour être supposée la même que celle des premiers inventeurs; observant seulement d'éviter toutes les fausses tentatives qu'ils ont dû faire.

On me reprochera peut-être, en quelques endroits de ces éléments, de m'en rapporter trop au témoignage des yeux, de ne pas m'attacher assez à l'exactitude rigoureuse des démonstrations. Je prie ceux qui pourraient me faire un pareil reproche, d'observer que je ne passe légèrement que sur des propositions dont la vérité se découvre pour peu qu'on y fasse attention. J'en use de la sorte, surtout dans les commencements, où il se rencontre plus souvent des propositions de ce genre, parce que j'ai remarqué que ceux qui avaient de la disposition à la géométrie se plaisaient à exercer un peu leur esprit, et qu'au contraire, ils se rebutaient lorsqu'on les accablait de démonstrations pour ainsi dire inutiles.

Qu'Euclide se donne la peine de démontrer que deux cercles qui se coupent n'ont pas le même centre, qu'un triangle renfermé dans un autre a la somme de ses côtés plus petite que celle des côtés de cet autre, on n'en sera pas surpris. La géométrie avait à convaincre des sophistes obstinés, qui se faisaient gloire de se refuser aux vérités les plus évidentes. Il fallait donc qu'alors la géométrie eût, comme la logique, le secours des raisonnements en forme, pour fermer la bouche à la chicane. Mais les choses ont changé de face. Tout raisonnement qui tombe sur ce que le bon sens seul décide d'avance, est aujourd'hui en pure perte et n'est propre qu'à obscurcir la vérité et à dégoûter les lecteurs.

Ces lignes n'ont pas vieilli.

Les *Éléments de géométrie* de Clairaut, parus en 1741, obtinrent un plein succès, et, comme toujours en pareil cas, des copies plus ou moins heureuses. Il facilita l'initiation scientifique de plusieurs générations de jeunes gens. Les ouvrages de Lacroix, venus soixante ans plus tard, s'inspiraient encore largement de la méthode de Clairaut, lequel, sans recourir d'une façon invariable aux procédés intuitifs, se contentait du moins de laisser éclater aux yeux les vérités dont personne ne doute, et savait épargner à un auditoire neuf, des démonstrations plutôt faites pour sur-

prendre que pour convaincre. Le maître de Mme du Châtelet et ses successeurs se fiaient bien volontiers au simple témoignage du sens commun pour admettre que d'un point à une ligne droite, une seule perpendiculaire est possible. C'était, en quelque sorte, le libéralisme se faisant jour dans les sciences exactes.

On se plaignit. Les études, disait-on, devenaient trop aisées. Une réaction s'opéra. On voulut revenir aux traditions — et aux traductions — d'Euclide. La géométrie de Legendre parut. Ce qui semblait évident la veille cessa de l'être le lendemain.

Legendre a joui d'une vogue immense, qui se ralentit à peine. Il a fait loi en matière d'enseignement, jusqu'au jour où, par l'extrême rapidité du progrès des sciences, par le rôle qu'elles ont fini par jouer jusque dans le menu de la vie quotidienne, par la soif de vulgarisation qui en a été l'effet, l'enseignement primaire a conquis une existence propre et des méthodes à lui; en un mot, jusqu'à hier.

Bien avant Clairaut, cependant, des tentatives s'étaient produites. Les plus hardies, peut-être, eurent pour auteur Desargues. Toutefois, à l'inverse du géomètre de 1741, qui chercha à s'appuyer sur des faits matériels pour élever jusqu'à la logique abstraite l'esprit de sa noble élève, Desargues, lui, appelant à son aide la raison, s'efforçait d'amener les praticiens à comprendre le sens des opérations géométriques auxquelles ils se livraient inconsciemment. Différence qui s'explique; Mme du Châtelet n'avait jamais fait de géométrie et le savait à merveille; les ouvriers et les artistes du XVIe siècle en avaient toujours fait sans le savoir.

Desargues fut un novateur, surtout en apercevant l'importance sociale de la diffusion des sciences. Le premier,

peut-être, il essaya de les désaristocratiser. Le premier, il ouvrit ce que nous appelons aujourd'hui *des cours d'adultes*, et, à Paris, dispensa gratuitement, le soir, aux ouvriers, des leçons de géométrie appliquée aux arts. Dans ses petits livres, écrits pour des charpentiers et des tailleurs de pierre, il substituait à la pompe scientifique le style plus modeste de la langue usuelle, parfois les termes mêmes de leur métier. Encore un caractère de la méthode intuitive, que de placer les choses avant les mots et de ne se soucier de ceux-ci que lorsque celles-là ont pénétré dans l'entendement.

Les essais de Desargues lui valurent, en même temps que les sarcasmes de quelques médiocrités, l'estime et les éloges de Pascal, de Fermat, de Descartes. Ces essais ont droit à notre souvenir. Ils nous mettent d'ailleurs en présence du fait le plus capable de retirer l'attention d'un pédagogue : nous voulons parler du vide désolant de l'instruction populaire de jadis, opposé à l'étonnante complexité de ces règles de l'art du *trait*, auxquelles les temps antiques et le moyen âge doivent tant de chefs-d'œuvre taillés, ciselés ou forgés, règles séculaires, nées on ne sait où, inventées on ne sait comme, léguées de père en fils dans les maîtrises d'autrefois, et appliquées, équerre et compas en main, par des hommes d'une ignorance théorique absolue; règles que le génie moderne a pu enrichir de solutions nouvelles, mais où il n'a eu rien à désavouer.

Comment se sont élevés ces édifices prodigieux, catalogués par l'histoire? Sous les voûtes d'arête d'une nef, la croupe biaise d'une vieille bâtisse ou les pendentifs d'une chapelle, nous pouvons savoir, à la rigueur, quelles mains ont exécuté les épures. Mais à quel cerveau en faire re-

monter la paternité? Qui, avant tout autre, a traduit le voussoir ou la pièce de bois par ces accumulations de traits, inextricables lacis d'arcs et de lignes devant lesquels, parfois, même dans nos écoles spéciales, se lasse l'attention des plus attentifs? Comment concilier surtout l'exactitude rigoureuse dans la résolution des problèmes les plus difficiles de la charpente et de l'architecture, et l'enfantine naïveté des méthodes, dès que les questions relèvent du calcul? Croirait-on qu'il y a cent ans à peine les géomètres périgourdins, pour obtenir l'aire d'un trapèze, élevaient au carré le quart du périmètre? Il est vrai que, les cent ans écoulés, des négociants en bois se servent du même moyen pour calculer la surface d'un cercle!

Solution juste des problèmes graphiques les plus ardus, solution absurde des problèmes numériques les plus simples : telle est l'opposition que nous offrait et que nous offre trop souvent encore la géométrie populaire.

L'explication? On ne nous en voudra pas de la trouver dans une simple anecdote, contée naguère par l'éminent professeur de l'École polytechnique, M. Mannheim :

Il y a peu d'années, l'Administration des ponts et chaussées achevait d'importants travaux à... Le nom de la localité importe peu. Il s'agit de l'un des points dangereux de notre littoral; on le dotait d'un phare. Un édifice de ce genre est généralement couronné d'une plate-forme entourant le réceptacle des appareils. En haut de celui-ci, deux chambres devaient être superposées : l'une destinée au gardien, l'autre aux feux. Les convenances de la construction avaient amené l'auteur du projet à recouvrir d'une voûte hémisphérique la première. Un escalier tournant, perçant la voûte, établirait la communication indispensable.

Là, l'ingénieur investi de la direction technique se heurta à une difficulté.

Devant lui, un problème se posait, problème susceptible d'être formulé à peu près en ces termes : déterminer l'intersection d'une surface sphérique avec une surface de vis à filet carré. La question ne figurait pas, faut-il croire, sur la liste de celles qu'il avait appris à résoudre. Tour à tour, il mit en œuvre les procédés de solution applicables à des problèmes analogues, essaya d'une méthode, puis d'une autre; fit appel à ses souvenirs d'école encore tout vifs. Peine perdue. L'ingénieur avait beau s'ingénier, la feuille de croquis demeurait blanche.

Fallait-il s'avouer vaincu?

Dans l'esprit du fonctionnaire, une inspiration germa soudain. Passant par le bureau du conducteur, son subalterne chargé des dessins d'exécution :

— Veuillez donc, je vous prie, préparer l'épure pour là-haut : un escalier traversant une voûte.

Il lui disait cela négligemment, à la façon, presque, d'une maîtresse de maison commandant son menu! On a vu des choses si extraordinaires! pensait-il sans doute. Il lui était réservé, tout au moins, d'en voir une. Que fit, en effet, l'agent secondaire, aux prises avec les obstacles qui avaient arrêté son chef? Il fit ce que l'ingénieur n'aurait jamais songé à entreprendre : il courut au bourg, entra chez l'épicier, se fit servir — qu'on nous pardonne la précision des détails — un volumineux quartier de fromage de Gruyère; se procura une forte vis de pressoir; puis, chez lui, tout seul, ayant pratiqué une cavité en forme de bassine dans la pièce comestible promue au rang de sujet d'expérience, il dressa la vis dans l'axe de la cavité, lui imprima un mouvement de rotation. L'instrument, s'enfonçant par degrés dans la substance à la fois plastique et résistante, — dans le gruyère, puisqu'il faut l'appeler par son nom, — eut bientôt découpé un évidement où le spectateur put voir pénétrer, creusant leur écrou, les spires consécutives.

La trouée à ouvrir dans le dôme de pierre se dessinait. En peu d'instants, une copie d'après nature allait permettre à notre chercheur de procéder, après comparaison réfléchie, à l'épure raisonnée. Le problème était résolu.

Au lieu de s'obstiner à suivre, dans l'espace, les linéa-

ments d'une figure insaisissable, le modeste sous-ordre l'avait créée matériellement. A une abstraction, il avait substitué une réalité.

Nous demanderons-nous, maintenant, quel mystère enveloppe les trouvailles de ces artistes primitifs, simples maçons qui ont dépensé plus de ressources géométriques que n'en pourrait réunir maint architecte contemporain? N'apercevons-nous pas les blocs de pierre ou de bois, matériaux d'essai, taillés, rognés, grattés, limés? Le voussoir, corrigé jusqu'à ce que chaque face voulût bien s'accommoder à la face adjacente du voisin? L'assemblage, sculpté en plein chêne, la mortaise prenant mesure sur le tenon? Puis la pièce tournée et retournée dans tous les sens; ses contours mesurés et reproduits, jusqu'à ce qu'enfin, sur cette copie d'abord stérile, on eût saisi les rapprochements, retrouvé les angles, mis en rapport les dimensions, fixé les points de repère?

Ainsi est né, évidemment, l'art du *trait*, dont les recettes et les procédés ont longtemps seuls survécu. Ces procédés impliquent la connaissance d'une foule de propriétés de la ligne droite, du cercle, des plans parallèles ou perpendiculaires; propriétés visibles, lumineuses, et dont les géomètres n'ont songé à fournir des démonstrations en forme que lorsque la géométrie fût devenue le vestibule obligatoire des études philosophiques.

Nous suivrons donc, avec l'enfance, la voie que l'humanité suit invariablement : la main agit, l'œil guide, la raison juge; tel est l'ordre naturel. Nous n'en adopterons point le contrepied.

Dans les sciences exactes, deux éléments coexistent et se superposent : l'observation, la logique. La chute d'une

pomme éveille dans le cerveau de Newton où elle dormait, latente, la solution du grand problème de l'harmonie des sphères; le balancement d'un lustre révèle à Galilée la loi des oscillations du pendule. Mais de tant d'efforts accumulés, trop de géomètres n'ont voulu retenir que ce qui fait les métaphysiciens.

Nos enfants, eux, sont destinés à s'accommoder au monde extérieur. Notre mission, à nous, n'est pas d'en faire des abstracteurs de quintessence, mais des citoyens raisonnables. Pourquoi, à leur égard, la géométrie elle-même ne s'humaniserait-elle pas? Pourquoi ne descendrait-elle pas de ses hauteurs séculaires? Pourquoi n'abandonnerait-elle point une partie de sa phraséologie spéciale? Pourquoi surtout se priverait-elle du droit d'exploiter, au profit de l'intelligence, les instincts de l'enfant?

Bien avant de comprendre ce qu'est l'analyse, l'enfant est analyste. Il cède difficilement à la tentation de briser ses jouets pour savoir « ce qu'il y a dedans ». Notre petit garçon éprouve une joie particulière à pratiquer l'autopsie de Polichinelle. Offrons-lui de procéder, avec nous, à la dissection d'une forme géométrique. Voici un triangle. Deux traits de ciseaux l'équarrissent, le métamorphosent en un rectangle de même grandeur. Mais le rectangle est moitié moins haut. Que vaut donc le triangle? La base du rectangle multipliée par la hauteur du rectangle, c'est-à-dire sa base à lui, multipliée par la moitié de sa hauteur à lui. Le théorème est né sous nos doigts en même temps que sous nos yeux. On a appris à voir, et en même temps à déduire.

A cette géométrie-là, disons-le tout de suite, doit s'allier la plus parfaite indifférence envers tout ce qui touche au domaine de la scolastique. Deux angles droits sont égaux;

en un point, il n'existe qu'une perpendiculaire à une ligne droite; le diamètre coupe le cercle en deux parties égales. Qui en doute? Personne. Eh bien! ne le démontrons pas. Gardons-nous d'éveiller des méfiances instinctives, en accumulant les arguments pour prouver ce que chacun sait sans l'avoir jamais appris.

§ 2. L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE SUPÉRIEUR.

Il est nécessaire encore de distinguer, entre les établissements d'enseignement primaire supérieur organisé dans les grandes villes, et dont Turgot, J.-B. Say et Chaptal sont les types les plus complets, et les cours complémentaires annexés à certaines écoles primaires.

Des établissements et collèges d'enseignement primaire supérieur, nous avons ici peu à dire. Leur histoire est connue, et, pour apprécier les résultats qu'ils produisent au point de vue de l'enseignement mathématique, il suffit de compter annuellement leurs élèves sur la liste des candidats admis à l'École centrale des arts et manufactures.

Mais, en ce qui concerne les programmes de géométrie et leur application, pas plus qu'en arithmétique, nous n'apercevons pas de différence appréciable entre l'enseignement primaire supérieur en six années et les six années de l'enseignement secondaire spécial.

Il en va tout autrement des cours complémentaires. La lecture des programmes ci-après, tels du moins qu'ils se trouvent constitués à Paris par la préfecture de la Seine (car le décret de janvier 1887 n'a pas encore reçu satisfaction sur ce point) ne saurait donner l'idée absolument exacte du but poursuivi et des résultats obtenus.

IMPRIMERIE NATIONALE.

GÉOMÉTRIE. (FILLES.) — *Première et deuxième années.*

Revision du cours supérieur des écoles primaires.

GÉOMÉTRIE ET ARPENTAGE. (GARÇONS.) — *Première année.*

Géométrie plane et levé des plans. Méthode générale employée pour lever un plan. Levé au mètre. Construction du plan sur le papier. Échelle. — Évaluation des surfaces sur les plans dessinés.

Deuxième année.

Notions élémentaires de géométrie dans l'espace et applications. Levé à la planchette. — Problèmes d'arpentage. — Nivellement. — Lecture des cartes topographiques.

La géométrie, — ici nous parlons du programme des garçons, — est étudiée surtout dans ses applications sur le terrain. Sous la rubrique un peu vague : géométrie plane, il faut se garder de voir le cours qu'embrassent sous le même titre les classes de quatrième et de troisième de l'enseignement classique. Nous sommes encore dans l'enceinte de l'école primaire, c'est dire que les procédés intuitifs ont encore droit de cité.

L'esprit d'ailleurs se familiarise d'autant mieux et plus vite avec les pures conceptions, qu'il s'est plus et mieux familiarisé avec les réalités correspondantes. Rien n'est plus propre à rendre aisée la lecture des cartes topographiques que la vue simultanée de reliefs à côté de leur représentation graphique. L'étudiant qui, de ses mains, a séparé les trois pyramides fournies par un prisme triangulaire, qui en a crayonné, séance tenante, la physionomie et l'arrangement, reproduira sans peine, mentalement, la décomposition d'un prisme nouveau.

§ 3. L'ENSEIGNEMENT NORMAL.

La géométrie, à l'école normale, constitue un enseignement vigoureux, substantiel, à la fois théorique, pédagogique et pratique.

Mais, pour la plupart des élèves-maîtres, moins peut-être pour les élèves-maîtresses, le passage de l'école primaire à l'école normale ne s'accomplit pas sans de certaines surprises. Transplantation n'est pas toujours synonyme d'acclimatation. Combien en avons-nous vu, passablement doués, mais d'une énergie insuffisamment persévérante, se rebuter devant des difficultés qu'ils n'avaient point pressenties!

Il convient que le changement du régime intellectuel ne s'opère pas trop brusquement, et l'on trouvera sage, en particulier dans les études mathématiques, de ne pas perdre de vue le principe tout mathématique de la *continuité*.

La première année se désigne tout naturellement comme période de transition. C'est ce qui résulte du programme lui-même.

ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTRICES.

Éléments de géométrie. — Ligne droite, circonférence; similitude. — Mesure des surfaces. — Mesure des volumes.

ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTEURS.

Première année.

Géométrie plane : la matière des deux premiers livres de Legendre. — Lignes proportionnelles. — Similitude.

Deuxième année.

Géométrie plane : Longueur de la circonférence. — Mesure des aires.

Géométrie dans l'espace : La ligne droite et le plan. — Notions sur les angles trièdres.

Polyèdres. — Mesure des volumes.

Cylindre, cône, sphère.

Troisième année.

Notions très sommaires de trigonométrie, exclusivement en vue de la résolution des triangles.

Levé des plans. — Polygone topographique. — Levé des détails. — Construction du plan sur le papier. — Échelle. — Signes conventionnels.

Planchette et boussole.

Arpentage. — Opérations sur le terrain et évaluation des surfaces. — Problèmes d'arpentage. — Plan cadastral.

Nivellement, niveau, mire. — Registre des nivellements. — — Courbes de niveau.

Plans cotés. — Échelle de pente d'une droite, d'un plan.

Plans et cartes topographiques. — Lecture des cartes topographiques. — Cartes de l'état-major français.

Exercices sur le terrain. — Promenades topographiques.

On ne pouvait affirmer plus nettement la nécessité de n'avancer qu'avec précaution.

Mais il ne suffit pas d'aller lentement pour aller sûrement, et pour beaucoup d'intelligences moyennes, les démonstrations classiques, avec leur cortège de subtilités, demeureraient longtemps lettre morte, si elles ne s'éclairaient à la lueur de démonstrations intuitives.

Car l'intuition, dans les sciences exactes comme ailleurs, comporte ces deux termes indissolublement liés : observer, déduire. C'est pourquoi il faut à coup de preuves continuer la lutte contre le préjugé qui craint, dans l'éducation des sens, l'adversaire de l'éducation de l'esprit. C'est pourquoi aussi les procédés d'intuition doivent prendre

place et tenir rang là où se forment nos futurs instituteurs.

Verserons-nous dans un autre excès? Réduirons-nous chaque théorème à une sorte de dissection d'un assemblage de planchettes, de tiges de bois et de fils de fer? Orneron-nous Euclide et Legendre d'annotations improvisées à l'atelier de menuiserie? Ne nous y laissons pas tromper; rien ne serait plus fâcheux, ni moins conforme à la méthode intuitive. Celle-ci, en effet, diffère de la méthode classique, encore moins par ses procédés apparents, que dans son caractère même, dans son âme. Un exemple pris au hasard :

La somme des faces d'un angle solide vaut moins que quatre angles droits. Veut-on construire l'appareil démonstratif? La besogne est aisée; il suffit, pour l'accomplir, de suivre le texte du premier livre venu : quelques cordelettes joignant le sommet d'une tige à trois ou quatre points d'une planchette; autant d'autres fils pour joindre les mêmes points au pied de la tige. Libre à nous alors de comparer les triangles de l'espace avec ceux qui se dessinent sur la surface de la plaque, de faire intervenir les propriétés de l'angle trièdre, de conclure. Aurons-nous fait une démonstration intuitive? Non, nous aurons matérialisé la démonstration classique.

Il nous aura fallu passer par les mêmes enchaînements de syllogismes, par les mêmes rappels de théorèmes antérieurement démontrés, avec, en plus, la difficulté de désigner des lignes dont les points ne portent pas de lettres; sans compter que la nécessité d'accrocher quelque part ces lignes materielles nous oblige à introduire la tige précitée, véritable parasite, étrangère au raisonnement. La méthode classique

chemine par une voie lente, méthodique, où toutes les stations sont marquées, sans qu'il soit permis d'en brûler aucune. La méthode intuitive va droit au but. Elle cherche et suit le chemin le plus court de la raison à la vérité.

Voici trois ou quatre règles droites, longues, fines. Réunies par un bout entre mes doigts, elles s'appuient sur la table par leur autre extrémité. Ainsi divergentes, elles figurent les arêtes d'une pyramide. Les angles qu'elles forment, chacune avec sa voisine, sont les faces de l'angle polyèdre. Je laisse lentement tomber la main vers la table; les règles, à mesure, s'écartent, les angles augmentent. Mais voici que ma main a rejoint le plan ; la pyramide, à force de s'évaser, s'est aplatie; les arêtes, à présent, rayonnent autour du point qui tout à l'heure représentait un sommet. Que valent ensemble tous les angles ainsi adjacents ? Trois cent-soixante degrés. Relevons la main; les règles se relèvent aussi, se rapprochent; les angles diminuent. Leur somme donc ne vaut plus quatre droits.

Sans doute, ce mode ne met point en jeu les ressorts les plus délicats de l'entendement; sans doute il dépouille les vérités géométriques de cette enveloppe austère au sein de laquelle elles semblent suspendues et parfois aussi voilées. Mais il possède cet avantage, de donner du premier coup la notion exacte, le sens intime des choses. Vienne le mode abstrait, et il s'adresse à des esprits déjà débrouillés.

La faculté d'abstraction n'est en somme que le résultat d'un commerce plus ou moins assidu avec les choses concrètes. Peu à peu, à mesure que le temps s'écoule, une sorte de connexité s'établit entre les objets de dehors et les images de dedans, comme entre les traits d'un absent longtemps fréquenté et ce que nous en retrace notre souvenir.

A mesure, donc, que le degré d'instruction s'élève, l'intuition peut jouer un rôle moins actif, parce qu'elle cesse de se montrer indispensable. Tout au moins, la transition du monde concret au monde abstrait s'opère-t-elle avec une croissante promptitude, jusqu'à ce que... Mais existe-t-il un instant quelconque, dans la vie intellectuelle, où la méthode intuitive ait dit son dernier mot? Grave interrogation.

Pour y répondre, imaginons une classe de bacheliers. Le professeur parle :

« L'ennécontadoèdre est un solide à quatre-vingt-douze faces, dont quatre-vingts sont des triangles équilatéraux et les douze autres des pentagones réguliers. »

L'aperçoit-on, ce polyèdre? Sa silhouette se découpe-t-elle, nette et franche, sur le tableau intérieur que nous portons en nous-mêmes? Sans doute a-t-on compté les soixante sommets et les cent cinquante arêtes du solide? Sans doute s'est-on assuré d'un coup d'œil que ces cent cinquante arêtes sont d'égale longueur? Non? Peut-être triangles et pentagones ne s'assemblent-ils pas avec une suffisante rapidité sur le théâtre où on les appelle? Peut-être, même, plus d'un auditeur s'est-il écrié qu'il voudrait bien le voir là, tout près de lui, sous ses yeux, ce polyèdre à quatre-vingt-douze faces régulières! L'exclamation a répondu.

Pour les écoles d'institutrices, une géométrie d'intuition représente, dans l'état du programme, le nécessaire et le suffisant. Aux instituteurs, elle offre une préface. C'est une erreur que de croire que l'enseignement en soit abaissé. Par le secours qu'on leur apporte, les intelligences fortes ne s'affaiblissent pas, les faibles cessent de se croire condamnées à de perpétuelles ténèbres. Pour les esprits moyens,

les plus nombreux, la méthode intuitive force l'attention, fournit des aliments à la mémoire, éveille des vocations qui s'ignoraient. Par un premier et rapide enseignement, elle illumine l'enseignement qui suivra, et, même dans celui-ci nous pourrons bien répéter après D'Alembert : « Il y a assez de difficultés sans que nous cherchions à les multiplier gratuitement. » Se répercutant enfin de l'école normale dans l'école primaire, les leçons intuitives faites à nos jeunes maîtres ajoutent à l'outillage intellectuel de la masse de la nation un élément qui a bien son prix et qui, s'il n'est pas la science abstraite et transcendante, ne tardera pas à s'appeler de son vrai nom : les mathématiques du bon sens.

TABLE DES MATIÈRES.

Pages.

CHAPITRE PREMIER. — *L'arithmétique*..... 337
L'enseignement primaire élémentaire..... 339
L'enseignement primaire supérieur..... 351
L'enseignement normal..... 354

CHAPITRE II. — *La géométrie.*
L'enseignement primaire élémentaire..... 357
L'enseignement primaire supérieur..... 369
L'enseignement normal..... 371

ENSEIGNEMENT

DU TRAVAIL MANUEL,

PAR

M. G. SALICIS,

INSPECTEUR GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT MANUEL.

ENSEIGNEMENT

DU TRAVAIL MANUEL.

Le titre : *Travail manuel* donné à la monographie que nous publions supposerait une sorte d'encyclopédie industrielle s'il était pris dans sa généralité; tout, en effet, est travail manuel dans la production matérielle, qu'il s'agisse de la tour Eiffel ou de la fabrication de têtes d'épingle, de flotteurs pour lignes de pêche ou de vaisseaux cuirassés.

En supposant même qu'il ne doive y être traité que de l'*enseignement* du travail, on serait encore conduit à embrasser un programme dont il serait difficile, sinon impossible, de circonscrire les limites. C'est évidemment à chaque industrie particulière qu'incombe le souci étroit de veiller, par l'instruction spéciale de ses adeptes, au succès de sa production.

Le but de ce modeste fascicule est, au contraire, tout à fait à portée de vue.

Publié sous les auspices du Ministère de l'instruction publique et par les soins de la Direction de l'enseignement primaire, il ne peut que répondre à l'esprit de l'un et de l'autre, c'est-à-dire traiter de l'enseignement du travail manuel au point de vue élémentaire, en le considérant comme un chapitre nouveau des programmes parcourus dans les *écoles primaires publiques* de différents degrés.

De plus et grâce aux nombreux renseignements recueillis

sur place par l'inspection spéciale ou dus à l'obligeance de MM. les inspecteurs d'académie et inspecteurs primaires, on pourra, supposons-nous, le considérer comme un document présentant l'état rigoureusement actuel de l'enseignement du travail manuel primaire en France.

Il ne vise cependant que ce qui a trait aux écoles de garçons et présente ainsi une lacune assurément regrettable; mais il semble que l'excuse puisse invoquer ici la raison d'incompétence. Ce qu'il est d'ailleurs permis de dire en toute assurance, c'est que les travaux de couture ne font défaut dans aucune école de filles, et que, même dans les écoles mixtes dirigées par des instituteurs, des maîtresses spéciales viennent donner cet enseignement indispensable.

Comme sommaire extrêmement abrégé de l'histoire du travail manuel, nous croyons utile de donner, à propos de la marche probable de l'enseignement qui nous intéresse, un coup d'œil rapide sur les périodes principales qui jalonnent en quelque sorte ses développements ou ses arrêts.

Ces phases seront au nombre de quatre :

1° Des conquêtes romaine et franque à l'établissement des maîtrises et jurandes : travail servile, puis tributaire; pas d'apprentissage.

2° De l'organisation de ces institutions à leur suppression définitive, le 13 février 1751 : affranchissement partiel du travail, apprentissage.

3° De cette dernière date à la loi du 20 mars 1882 : liberté du travail, disparition de l'apprentissage, période empirique.

4° Période actuelle : liberté du travail, tentative de reconstitution de l'apprentissage, enseignement manuel public.

C'est sur cette dernière, ou état actuel, que nous insisterons en développant d'abord notre manière de voir, sur sa raison ainsi que sur sa manière d'être, en mettant sous les yeux les programmes détaillés de deux écoles d'ordres différents et en fournissant une statistique à jour, représenant, par nombre et qualités d'écoles, les progrès pratiques accomplis dans la voie de l'enseignement nouveau.

Il nous paraît utile aussi d'introduire quelques mots sur l'enseignement du travail agricole, et nous terminerons en déduisant de l'exposé complet une conclusion qui paraisse évidente.

TRAVAIL SERVILE.

Les Romains, et après eux les Francs, réduisaient en esclavage le plus qu'ils pouvaient de nos malheureux ancêtres; les produits de la main appartenaient exclusivement au maître; le travail était servile. Inutile de se demander s'il y avait dès lors l'ombre d'un enseignement. Comment le savoir manuel se transmettait-il d'une génération à l'autre? Sans doute empiriquement, des pères aux fils, par la vue, la pratique journalière, ainsi que se transmet aujourd'hui le métier de sabotier, par exemple, dans les forêts de Bretagne.

La division du travail, d'ailleurs, était dès lors poussée à l'extrême; chaque ouvrier ne confectionnait qu'un objet et le refaisait sans cesse.

TRAVAIL TRIBUTAIRE.

Cependant, notre pays ne semblant pas fait pour l'esclavage, une réaction lente mais progressive modifie bientôt cet état de choses et, dès avant Charlemagne, se trahit la

tendance du travail à s'affranchir. La servilité a déjà disparu; le travail n'est plus que tributaire; l'ouvrier n'est plus tenu que de partager, suivant une proportion convenue, les fruits de son travail avec le propriétaire du fief dont il dépend. Avec le contrat apparaît ainsi une naissante liberté; mais l'isolement du travailleur persiste, et la transmission du savoir ne peut encore avoir lieu, sans doute, que du père aux enfants, ou du patron, sorte de serf à demi, à un ouvrier, par compensation, double serf.

MAÎTRISES, JURANDES ET APPRENTISSAGES.

Bientôt la force inéluctable des choses, favorisée par l'adoucissement des mœurs, pousse les isolés à unir leurs efforts; on voit poindre et grandir les maîtrises dans l'ordre commercial, et les jurandes ou corporations d'ouvriers manuels.

Assurément, cependant, ces institutions nouvelles n'accusent-elles point un pas en avant en faveur de la liberté réelle du travail. Elles constituent, au contraire, une véritable féodalité, et à quiconque n'y est pas inféodé est défendu tout travail, dût l'homme et sa famille succomber à la faim. C'est la richesse pour les associés, l'affreuse misère pour le reste de la population.

En revanche, dans ces corporations fermées, grandit à un point qu'on ne saurait croire le souci de la perfection. Les statuts demandés par Louis IX à Estienne Boyleaux, prévôt de Paris, le *Livre des mestiers*, en même temps qu'ils règlent les droits et devoirs des corporations envers les autorités diverses et même vis-à-vis du pouvoir royal, leur impose des conditions de fabrication et de travail d'une ri-

gueur extraordinaire. C'est ainsi, par exemple, que, pour une étoffe donnée, il réglemente, sous peine de déchéance, la qualité, la dimension, le nombre, la provenance des fils de laine, de lin ou de soie qui doivent y entrer, et c'est encore ainsi que, pour prévenir toute cause d'imperfection dans le travail, il interdit celui-ci avant le lever et après le coucher du soleil.

Si nous ajoutons que ces corporations s'alimentaient par des apprentissages de cinq années au moins, soumis d'ailleurs à des conditions d'un extrême despotisme, et qui ne se terminaient que par l'accomplissement d'un *chef-d'œuvre* personnel et d'un examen devant les maîtres jurés, on admettra sans peine qu'il devait y avoir dans chacune d'elles des ressources d'instruction spéciale sans lesquelles il eût été impossible à l'apprenti d'affronter avec succès les épreuves finales.

La conséquence industrielle était, par conséquent, la perfection constante, progressive dans les produits, et l'on doit croire que c'est à ce système, draconien sans doute, mais intelligent, qu'est due, dès cette époque, la haute réputation de la fabrication française.

Pendant longtemps, à de très faibles modifications près le *Livre des mestiers* resta, comme étaient à Rome les livres sibyllins, le code consultatif et souverain.

Cependant, tout change à la longue; aussi voit-on, dès l'époque de la Renaissance, les rois entamer la virginité des constitutions anciennes en créant, moyennant apport au trésor royal, des maîtrises et des jurandes nouvelles. L'expédient pouvait paraître excellent, tant au pouvoir, toujours besogneux, qu'à ceux qui en profitaient; aussi, à la fin du siècle dernier, suffisait-il à des corporations jusque-là mal

IMPRIMERIE NATIONALE.

reconnues et toujours inquiétées d'offrir une somme suffisante pour qu'un rescrit royal leur conférât des droits analogues à ceux dont jouissaient les anciennes maîtrises.

Dans les sacrifices même que s'imposaient les hommes de métiers pour acquérir le droit à gagner leur vie, on reconnaît la marche latente mais continue vers la liberté du travail, et, dans chaque création d'une maîtrise nouvelle, une étape se trouve parcourue.

Mais dans chaque corporation, l'habileté dans les exécutions manuelles applicable à chaque spécialité, ne pouvait, comme par le passé, être acquise qu'au prix d'un enseignement, et de la multiplicité croissante de ceux-ci devait résulter naturellement une diffusion correspondante en même temps qu'une diversité en rapport avec le nombre des variétés de production organisées en corps de métiers.

Le talent, exigé dans les œuvres de la main, va donc se manifester à tous les degrés de la fabrication; pas de machines d'ailleurs: tout par le goût et la dextérité; marche de plus en plus accélérée vers l'indépendance du travailleur; et, preuve de cet affranchissement prochain, voilà que vers 1763, Bachelier, artiste peintre, ouvre des écoles de dessin, et qu'en 1769, sans se préoccuper autrement des maîtrises ni des jurandes, Lenoir, lieutenant criminel et surintendant de la police, crée à Paris la première école de dessin *gratuite*.

Il y avait encore loin de ces essais, heureux déjà, peut-être même hardis, à un enseignement public. A quoi bon, dès que chaque corporation avait le sien et qu'en dehors de chacune d'elles le travail était interdit?

ABOLITION DES MAÎTRISES ET JURANDES.

Mais l'heure de la liberté approchait. En 1776, Turgot, jugeant que la prospérité du pays tenait à l'indépendance du travail, supprimait jurandes et maîtrises; c'était un coup d'État. Un instant cependant, l'influence des dépossédés parvenait à faire rapporter la mesure qui les frappait, et ce ne fut que le 13 février 1791 que ces puissantes organisations disparaissaient définitivement pour faire place aux patentes.

Avec ces institutions despotiques mais fécondes, qui régentaient le travail depuis près de dix siècles, prenaient naturellement fin les enseignements qui avaient leur raison d'être et qui puisaient leur force dans l'intérêt même des associations.

PÉRIODE EMPIRIQUE.

Avec les maîtrises et jurandes disparaissaient, du moins en ce qui regarde les corps de métiers considérés d'ensemble, les sérieuses écoles de professions, ou de métiers proprement dits; la liberté du travail ramenait l'isolement du travailleur, par suite l'éparpillement, l'anarchie dans les méthodes de travail, enfin leur disparition. L'empirisme leur succédait.

On peut citer un exemple pour faire entrevoir la pente qu'a suivie le travail. Jadis, avons-nous dit, nul n'était compagnon, c'est-à-dire ouvrier, avant d'avoir fait son chef-d'œuvre, et, pour y arriver, le charpentier, je suppose, avait, entre autres éléments d'instruction, les écoles de trait. Aujourd'hui les écoles de trait commencent à renaître, mais existent encore à peine : il n'y a plus de chef-

d'ateliers ou d'ouvroirs sont tentés dans un petit nombre d'écoles [1].

Mais il en est des réformes scolaires comme des mouvements stratégiques : elles ont besoin d'être méditées et veulent, pour réussir ensuite, être exécutées avec hardiesse.

La hardiesse même ne suffit pas toujours; l'action d'ensemble était nécessaire ici; c'est là une opinion facile à justifier. Chacun de nous, en effet, admet depuis longtemps que l'instruction par le livre polit l'esprit et par conséquent adoucit les mœurs; peut-être aussi sommes-nous dès à présent convaincus que l'enseignement du travail manuel, donné de bonne heure, éveillera l'aptitude, fera naître la dextérité, et, par conséquent, la satisfaction que produit toute exécution réussie.

Le goût du travail manuel, le goût du travail en sera donc le résultat; or, si l'on songe que le dégoût du travail, tant à la ville qu'aux champs, est une de nos plaies sociales, il est permis de prévoir une rapide amélioration par la simple modification des habitudes contractées dès l'enfance. Il est donc à souhaiter que cet enseignement se répande au plus vite et autant que possible suivant un mode simultané.

Supposons, au contraire, qu'il naisse sporadiquement, par places; quel résultat sensible pourrait-on espérer d'un petit nombre d'enfants pourvus çà et là de l'éducation nouvelle, mais submergés dès au sortir de l'école dans l'immense et contagieux milieu qui les attend? Rien! sinon qu'ils en subiront bientôt l'influence, comme feraient des gouttes d'eau tombant çà et là dans un torrent.

[1] Nous ne parlons ici ni des écoles d'arts et métiers, ni des écoles spéciales d'apprentissage, ni des internats de bienfaisance, mais du travail manuel en tant qu'*enseignement primaire public*.

C'est, on le comprend sans doute suffisamment, par assises de générations qu'il faut tenter d'agir.

Mais si, comme en stratégie, il convient de mûrir d'abord son plan et de l'exécuter ensuite avec hardiesse et ensemble, les conditions pratiques, sur ce second point, sont bien différentes. Le stratège a en main son armée, ses lieutenants, ses ressources matérielles, tandis que l'éducateur se trouve, comme moyens d'action, en face d'une table rase. Où les trouver, ces indispensables agents? Difficulté grave, insoluble même, en tant qu'instantanéité dans la mise en train. Il faut créer des méthodes, former des maîtres, se procurer de l'argent, construire des ateliers ou aménager des locaux, enfin affronter des préjugés enracinés, les refouler, les forcer à se taire, si l'on ne peut immédiatement les détruire.

Une administration risque donc certainement un coup de grande hardiesse lorsque, sans méthode, même ébauchée, sans maîtres, sans argent, sans locaux appropriés, devant prévoir que le préjugé va dresser contre elle une décourageante opposition, elle se décide à entreprendre, sinon dans un ensemble complet, du moins sur un vaste champ, l'introduction de l'enseignement manuel dans les programmes des écoles publiques.

PÉRIODE ACTUELLE.

A la vérité, la loi du mois de mars 1882, en rendant cet enseignement obligatoire, prêtait à l'administration une force d'autant plus efficace, qu'elle était légale; mais cette force n'était encore que morale, attendu que le Parlement oubliait en même temps de fournir au Ministre le point d'appui indispensable : l'argent.

Dès la même année, néanmoins, et se croyant en droit

d'escompter l'avenir, MM. J. Ferry, ministre, et F. Buisson, directeur de l'enseignement primaire, invitaient l'auteur de cette brochure à leur soumettre une méthode et à organiser une école normale spéciale du travail manuel qui formerait, dans le plus bref délai possible, des maîtres suffisants, destinés à transporter l'enseignement manuel dans les écoles normales d'instituteurs et dans les écoles primaires supérieures.

Cette école, établie rue Louis-Thuillier, ouvrit en novembre, fournit soixante-douze maîtres en deux années, et la plupart des écoles normales se trouvant de ce fait pourvues, l'institution mère fut jugée inutile désormais et supprimée.

Cependant, le certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel dans les écoles normales et primaires supérieures, qui avait été créé pendant le fonctionnement de l'école, fut maintenu. Aujourd'hui, à la fin de chaque année scolaire, les instituteurs qui désirent l'obtenir sont admis à subir les épreuves pratiques réglées par un programme arrêté en Conseil supérieur de l'instruction publique. Les écoles primaires supérieures seront ainsi pourvues peu à peu comme les écoles normales. Dès aujourd'hui, de plus, ainsi que nous le verrons par l'énumération des établissements scolaires qui donnent l'enseignement manuel, les écoles primaires élémentaires elles-mêmes s'ouvrent de telle façon au programme nouveau, avec ou sans ateliers, qu'on serait en droit d'affirmer que, n'étaient le manque de ressources et l'absence de maîtres, il serait adopté partout de pair avec celui qui a réglé jusqu'à présent l'instruction par la plume et le livre seulement.

« N'était l'absence des maîtres, » disons-nous; or, outre

les candidats heureux qui, aux examens de fin d'année, obtiennent le certificat d'aptitude dont il est question plus haut, des cours pratiques institués dans les écoles normales pendant les vacances, au profit des instituteurs de bonne volonté, permettent aux maîtres adjoints des départements de se familiariser suffisamment avec les méthodes et les applications de l'enseignement nouveau [1].

L'enseignement manuel primaire pour les deux sexes, en y joignant les notions agricoles pour les garçons et horticoles pour les filles, dont il sera dit quelques mots plus loin, va donc compléter l'initiation éducative dont le Ministère de l'instruction publique se fait un devoir de gratifier les jeunes travailleurs.

Avec l'enseignement par le livre, voilà donc élargie, achevée la base commune où s'appuie l'unification nationale. C'est, en effet, dans la communauté des notions élémentaires que la nationalité a ses racines maîtresses, car s'il est dans la nature des choses qu'enfants d'un même pays on soit cependant appelé à suivre des voies différentes, qu'au moins l'on parle la même langue, qu'on l'écrive de même, qu'on ait la même histoire : mais aussi, qu'ayant manié les mêmes outils, les mêmes aiguilles ou ciseaux, personne ne les méprise; que chacun, au contraire, estime la modération, le courage qui leur demandent honorablement la vie; que tous enfin, conservant le souvenir de la terre comme d'une première nourrice, tiennent pour leurs frères de lait ceux qui lui restent attachés.

RAISON D'ÊTRE DE L'ENSEIGNEMENT MANUEL PUBLIC.

L'enseignement du travail manuel fait partie de l'instruc-

[1] Ces cours normaux viennent d'être malheureusement supprimés.

tion primaire à titre obligatoire depuis le 28 mars 1882. En décidant que cet enseignement prendrait rang désormais dans les programmes de l'instruction publique, le législateur a voulu faire entendre avant tout que le travail, étant à la fois le soutien de la moralité et la source de la prospérité nationale, devait, dans une République démocratique, non seulement être réhabilité, mais être mis en honneur.

Le législateur prescrit, en outre, que cet enseignement commence dès l'école primaire : c'est qu'il a reconnu que l'amour du travail ne peut dériver que de l'habitude du travail, et que, réciproquement, l'habitude du travail ne peut qu'en donner l'amour [1].

Enfin, de ce goût contracté de bonne heure doit naître une habileté précoce, condition indispensable à l'excellence des exécutions ultérieures et, par conséquent, condition de succès économique sur les marchés internationaux.

C'est à l'instituteur qu'est confiée la tâche de façonner, dès l'enfance, les générations qui devront répondre à ces vues non moins sociales que patriotiques; il devient donc responsable devant le pays et sera placé au rang qu'il aura mérité selon qu'il se sera tenu à la hauteur de sa mission ou qu'on l'y verra faillir.

Une organisation de l'enseignement du travail manuel

[1] Une objection sérieuse se pose aujourd'hui contre les écoles primaires supérieures. Ces établissements, dont les programmes sont surtout théoriques et confinent à ceux de l'enseignement spécial, ne sauraient faire d'ouvriers, précisément en raison de la nature du travail dont on leur impose l'habitude.

L'objection, certainement fondée, tomberait désormais d'elle-même si l'on admet que l'enfant ayant accédé au travail manuel durant six années au moins avant son entrée à l'école supérieure et s'y perfectionnant encore pendant deux ou trois années, y soit devenu habile et en ait contracté le goût.

primaire était-elle d'ailleurs rationnelle et dès lors le simple bon sens doit-il la trouver nécessaire?

A cette question, la première à poser, on répondait que depuis longtemps l'exercice simultané de l'œil et de la main est introduit dans les écoles maternelles en faveur des enfants de trois à six ans. Ce même exercice, mais bien autrement rude, s'impose par l'atelier à cette même génération vers treize ou quatorze ans.

Mais entre la fin de la première période et le commencement de la seconde, pendant sept années au moins, il y avait interruption complète, solution absolue de continuité dans cette voie du travail; jours et minutes étaient consacrés à la plume et au livre, comme si l'on tenait à faire perdre à l'écolier les petits talents naissants et les goûts qu'on a cherché à éveiller chez lui lorsqu'il était enfant et qu'on va réclamer impitoyablement de lui aussitôt apprenti.

On assimilait donc l'enfance ouvrière à sa voisine et contemporaine, l'enfance bourgeoise qui, elle, n'aura qu'à utiliser par le livre et la plume ce que la plume et le livre lui auront appris. Que devrait-on penser d'une pédagogie, pour ainsi dire réciproque, qui, pour préparer les jeunes bourgeois au droit, à la médecine, aux sciences, aux lettres ou aux arts, les tiendrait jusqu'à quatorze ans au travail exclusif du bois, de la pierre et des métaux?

Rappelons-nous que la psychologie expérimentale est arrivée depuis longtemps à cette conclusion que *l'habitude devient une seconde nature;* il y avait donc dans cette lacune, dans cet hiatus scolaire imposé à notre système éducatif, une faute grave de logique : la loi vient de la faire disparaître.

C'est dire que les programmes tendent à rétablir ou

plutôt à établir la continuité, à poursuivre par conséquent les exercices salutaires de l'école maternelle, en les graduant et les appropriant aux dures exigences de l'avenir qui attend l'enfant; on cherche en un mot à faire servir l'éducation à la vie en raccordant les deux termes jusqu'à présent séparés.

En suivant cet ordre d'idées, si déjà l'école maternelle tend à développer la dextérité manuelle et à favoriser l'éclosion du goût en utilisant dans cette partie concrète de l'éducation des matières légères, préparées en partie, d'un maniement d'ailleurs facile, l'enfant, dès son entrée à l'école primaire, devra, s'il peut le faire sans inconvénient et surtout sans danger, aborder graduellement la manipulation de la matière généralement utilisée, ses premières transformations, et débuter dans le maniement d'outils choisis sagement.

Il est recommandé d'ailleurs de ne jamais perdre de vue que l'enseignement du travail manuel primaire ne vise pas à faire des ouvriers, par la suppression de l'apprentissage; tout au plus peut-il prétendre à abréger ce dernier en le rendant plutôt rémunérateur pour l'atelier [1]. Il doit tendre surtout à ce que les enfants sortant à treize ou quatorze ans de l'école primaire aient dès lors dans leur esprit un bagage technique élémentaire partout applicable, une certaine justesse dans l'œil, en même temps que dans leurs mains la pratique initiale des outils fondamentaux.

Ainsi préparé, l'apprenti se spécialisera promptement selon les exigences de l'industrie qui va l'accueillir, mais

[1] De ce qui peut être dit relativement aux garçons, il est facile de conclure à la nature de l'enseignement à donner aux filles. L'esprit doit être le même, sinon les procédés. Du reste, nous sommes heureusement beaucoup plus avancés de ce côté.

sans perdre complètement les acquisitions de petit savoir général qu'aura dû lui procurer sa première instruction professionnelle et qui lui servira, ne dût-il exercer aucun métier.

L'apprentissage terminé, il sera un ouvrier non seulement habile, mais instruit; il aimera le travail auquel il s'est livré de bonne heure, dont il possède les éléments par la racine et qu'il exécute avec exactitude et rapidité; son goût naturel, enfin, cultivé de bonne heure, imprimera à ses œuvres cette distinction qui est la marque de notre pays et qui, dit-on, tendrait à disparaître.

La production gagnant à la fois en quantité et surtout en perfection, forcera la porte des marchés où la concurrence se montre de plus en plus menaçante pour tous, et ainsi se confirmera cette opinion de Necker, que *le bon goût est pour la France le plus adroit des commerces.*

Le travailleur manuel ayant perdu le penchant contagieux à l'oisiveté, sera gagné à la morale, par conséquent à la modération.

La plus-value de sa production individuelle, fécondée par l'épargne dont on lui aura fait comprendre la puissance, lui facilitant la vie de famille, il cédera volontiers à l'attrait aujourd'hui combattu, et ses enfants pourront faire mieux encore que leur père.

Ce serait peut-être ici le lieu de donner à remarquer que si, par le fait de l'amélioration obtenue dans le travail, nos industries arrivaient à prélever sur l'étranger une majoration de 5 centimes seulement par journée d'ouvrier, les frais de l'enseignement manuel seraient largement couverts. Nos ouvriers français sont, en effet, au nombre de 3 millions à peu près, sans compter les agriculteurs, les

femmes et les apprentis; or, à raison de 300 jours ouvrables, la majoration en question ne serait pas inférieure à 45 millions.

Cela dit pour l'argent, élément immédiatement calculable et sans prétendre évaluer la somme des acquisitions morales.

APERÇU DES PROGRAMMES.

De l'école maternelle à l'école primaire supérieure, l'enseignement manuel primaire utilise comme matières d'œuvre : la paille, l'osier, le papier, le carton léger, la ficelle, le fil de fer, la tôle mince, le bois, le fer, le zinc et le cuivre; la terre plastique ou argile à modeler, l'argile durcie, le plâtre en saumon, la craie compacte et la pierre tendre. Il comporte d'ailleurs, du commencement à la fin, une leçon technique journalière (théorie, autant que possible, du travail immédiat ou prochain), le dessin à main levée, le dessin géométrique, les épures d'objets usuels peu compliqués et de toutes les pièces d'exécution, par plans, coupes et élévations; le croquis coté, exécuté ou relevé; la mise au net à des échelles variables, le dessin d'après le relief.

Le travail par le papier comporte tous les objets d'utilité ou d'amusement qu'on peut obtenir par le pliage et qui exigent de l'exactitude [1].

Le cartonnage doit familiariser avec le développement et l'intersection des surfaces planes.

La ficelle est utilisée à la confection des nœuds et au tressage. Le fil de fer, galvanisé ou recuit, courbé ou coupé

[1] Carrés exacts, polygones réguliers, sabliers, ballons, bonnets d'évêque, plumiers, prisons à mouches.

au moyen de pinces rondes ou coupantes, sert à la reproduction de menus motifs empruntés à l'ornement et principalement à la serrurerie d'art [1].

Le travail du bois à l'établi, après avoir passé par les divers assemblages, tend, par exemple comme œuvre terminale, vers l'exécution d'un escabeau à quatre pieds obliques, assemblés sans clous ni colle; ou d'une auge à parois obliques, assemblées à queues d'aronde non recouvertes; d'une pièce prismatique exactement corroyée et d'un lambris à partie rampante, assemblé à filets et rainures, à encadrement mouluré avec assemblage d'onglets.

Le travail du bois au tour devra conduire au tournage d'un balustre à profil coté, symétrique par rapport à la section médiane perpendiculaire à l'axe, et présentant des parties planes; ou à l'exécution sur cotes d'un gobelet à profil en doucine avec piédouche, ou enfin d'un filetage.

Il en sera de même du tournage du fer, moins la coupe et le filetage.

Le travail du fer à l'étau peut avoir pour limite une équerre à chapeau ou l'achèvement parfait d'un cube, poli sur une face, présentant sur quatre autres les traits croisés de la lime, sur la sixième une saignée au burin parallèle à deux arêtes, les deux autres arêtes abattues en chanfrein; ou trois rectangles de 5 millimètres d'épaisseur à saignées

[1] C'est l'ensemble de ces premiers travaux, exécutables à peu près au moyen des mains seulement et sans ateliers spéciaux, que nous appellerons *travail manuel élémentaire sans ateliers*. Si nous y joignons ces exécutions au couteau qu'on peut accepter provisoirement, mais sans les approuver, et qui reproduisent à une échelle très réduite des objets usuels et en particulier les instruments d'agriculture, nous pourrons compter plus de 12,000 écoles où le travail élémentaire des mains est introduit dès à présent, et depuis longtemps dans un assez grand nombre d'entre elles.

de 4 millimètres, parfaitement dressés : deux assemblés à queue d'aronde sans soudure et l'un des deux assemblé au troisième à mi-fer ou brasure; ou enfin à un écrou hexagonal, taraudé et à chanfrein.

Dans le travail de la forge, on aboutira au lopin, à l'étirage au marteau dans des dimensions données, à courber sur champ, à fendre à la tranche, au soudage à chaud, au boulon à six pans et foré.

Le modelage par l'argile, commencé par plan sur plan, ne doit pas viser au delà des grecques et entrelacs, d'une palmette, d'un rameau, d'une rosace, d'un rinceau, du griffon classique; chaque exécution précédée ou suivie du dessin d'après le modèle et comportant trois degrés : la reproduction exacte, la réduction et l'agrandissement suivant une proportion donnée.

La sculpture sur bois, plâtre, argile durcie ou pierre tendre, reprendra les exercices du modelage en y ajoutant la mise au point. Les saumons de plâtre ou d'argile durcie, confectionnés à l'école même, serviront aux applications des premiers éléments de la coupe des pierres ou de l'appareillage; ils seront, à cet effet, débités par les élèves en solides capables des différents voussoirs d'une voûte plein-cintre, par exemple, à pieds-droits, et taillés ensuite par superposition sur parties d'épures fournissant en vraie grandeur, d'après une échelle donnée, le tracé des joints et la courbure des douelles.

L'enseignement, devant être pédagogique avant tout, est autant que possible donné avec méthode, c'est-à-dire qu'on le fait porter exclusivement sur des exécutions primaires successives qui s'enchaînent et qui entrent comme éléments dans les constructions générales. Ainsi, en menuiserie par

exemple, on familiarise de bonne heure les enfants avec le débitage en travers et de bout; avec la construction des assemblages, depuis l'assemblage à mi-bois jusqu'à l'assemblage sur l'arête.

En ajustage, ils sauront avant tout limer et buriner avec précision.

Et comme le corps est lui-même une machine dont ses différentes parties sont les organes, qu'il agit d'ailleurs d'ensemble tantôt par son poids, tantôt par l'inertie de sa résistance, on doit tenir pour très important de veiller à la correction des attitudes, ainsi qu'au mode d'action des bras et des mains.

Une exception aux exercices exclusifs d'une méthode ne devra jamais être faite pendant le cours régulier de l'enseignement si l'on ne veut aboutir au spécieux et tomber dans le trompe-l'œil.

Les petits travaux de fantaisie seront cependant encouragés, indiqués au besoin et même facilités; mais ils seront exécutés à domicile, à moins qu'une aptitude assez marquée n'ait permis à l'élève d'achever avant terme, et comme il convient, la tâche imposée par la méthode. Entre ces élèves d'élite, il y aurait même lieu d'établir mensuellement un concours de composition simple d'après un programme donné, et suivie de l'exécution : une rosace à l'argile, une moulure de bois au ciseau, un découpage de feuillard au burin sur dessin inventé.

Cette esquisse de programme primaire se trouve naturellement développée dès qu'il s'agit de l'appliquer aux écoles primaires supérieures, en admettant que leurs élèves aient passé par le travail manuel primaire.

Sous la condition d'être confiés à des instituteurs suffi-

IMPRIMERIE NATIONALE.

samment préparés, les divers enseignements dont il vient d'être question peuvent être introduits partiellement dans les écoles rurales ou simultanément dans les écoles urbaines. L'exemple est fourni par celle de la rue Tournefort, qui les possède tous et y fait accéder ses deux cent quatre-vingts enfants, c'est-à-dire des écoliers de tout âge.

Quant aux petites écoles, aux écoles mixtes par exemple, on est obligé jusqu'à présent de se contenter des travaux élémentaires dits *sans atelier* [1]; mais celles qui s'efforcent de satisfaire à cette partie des programmes officiels sont dès à présent innombrables : et ce mot d'*innombrables* est à peine exagéré, car, en y comprenant les écoles mixtes, on n'en compte pas moins de *cent vingt* dans le département de Maine-et-Loire par exemple, de *cent vingt-quatre* dans la Haute-Marne, de *cent quatre-vingts* dans l'Yonne, plus de *six cents* dans le Pas-de-Calais [2].

On peut déjà juger par là de l'importance que le pays attache à l'introduction du travail manuel dans l'enseignement public, puisque *douze mille* écoles, au grand minimum, abandonnées encore à elles-mêmes, ont cherché à répondre aux vœux de la loi en adoptant et mettant en pratique, dans la mesure du possible, les programmes arrêtés par le Conseil supérieur de l'instruction publique.

Pour donner une idée complète et réellement fondée de l'effort tenté dans notre pays en faveur de l'enseignement du travail manuel, en même temps que de l'appui fourni par les

[1] Voir la note de la page 399 et les programmes aux pages 399, 400, 401.

[2] Si l'on prend la moyenne des trois premiers nombres, minimum extrême, on trouve 140 écoles par département engagées dès à présent dans la voie des travaux manuels; soit, pour la France entière, plus de 12,000 établissements scolaires.

administrations diverses, tant supérieures que modestement municipales, il nous paraît tout à fait à propos de ne pas rester dans ces indications vagues *d'un grand nombre d'établissements*. Nous donnons donc plus bas, par académies, départements, localités et ordres d'importance, la liste des écoles où fonctionne dès à présent l'enseignement du travail manuel en ateliers, c'est-à-dire matière et outils en main, insistant une dernière fois sur cette remarque qu'il ne s'agit pas ici d'apprentissage, mais bien du travail manuel primaire, de même que, dans l'enseignement parallèle et connexe, il ne peut être question que d'un développement primaire des facultés intellectuelles ou mentales.

Au nombre de ces établissements pourvus dès à présent d'ateliers plus ou moins complets, il convient d'ajouter, ainsi que nous l'avons fait remarquer, plus de *douze mille* écoles pour l'instant moins favorisées, mais où se donne, en attendant mieux, un enseignement manuel aussi complet que possible.

Enfin, pour tenter de mettre en pleine lumière cette partie nouvelle de notre instruction publique, nous donnons d'abord, en les prenant un peu au hasard, mais en pleine application, deux programmes détaillés : l'un (page 404) est un type convenant à une école à deux classes sans atelier, et suivi à l'école élémentaire de Sailly-Saillisel, arrondissement de Péronne; l'autre (page 408) est celui d'une école normale, ici l'école d'Auxerre.

Appliqués qu'ils sont à des écoles d'ordre à peu près extrêmes, ils suffiront sans doute à donner une idée assez exacte de l'esprit général de l'enseignement.

ÉCOLE COMMUNALE DE SAILLY-SAILLISEL.

PROGRAMMES.

COURS ÉLÉMENTAIRE [1].

OCTOBRE.

I. *Constructions à l'aide de bâtonnets.*

1. Lignes, angles, triangles, quadrilatères, polygones (remarques sur ces figures : côtés, diagonales, etc.).

2. Constructions de parallélépipèdes, de cubes.

3. Constructions d'objets usuels : table, échelle, maison, barrière, escalier, tabouret, croix, banc.

NOVEMBRE.

II. *Découpage du papier et collage.*

1. Découpage de bandes de papier colorié à un centimètre ou demi-centimètre de largeur. Collage de bandes : ligne dans toutes ses directions; angles, triangles, quadrilatères.

2. Découpage de triangles, de carrés de papier colorié. Collage de constructions : mur, table, banc, pont, tour, fenêtre.

DÉCEMBRE.

3. Découpage de carrés, de losanges, d'octogones, de parallélogrammes en papier colorié. Assemblage et collage de canclages : carrés, losanges, octogones et carrés, parallélogrammes et carrés.

4. Parquets : marqueterie en papier, points de Hongrie.

JANVIER.

III. *Pliage du papier.*

1. Pliage de rectangles et de carrés : chapeau de gendarme, table, portefeuille, cocote; dix genres de rosaces.

[1] Un cours élémentaire peut comporter une division enfantine, composée d'enfants de cinq à sept ans.

2. Pliage de bandes (pliage continu) : ligne brisée, grecques.

3. Pliage de bandes (pliage non continu) : carré, rectangle, étoiles, lettres grecques, encadrement.

FÉVRIER.

IV. *Tissage de papier.*

Reproduction de dix genres de dessin en modifiant le passage de la trame.

MARS.

V. *Tissage de la ficelle.*

Reproductions de différents genres de tissage déjà faits à l'aide de bandes de papier.

AVRIL.

VI. *Découpage de carton-carte.*

1. Découpage des surfaces : trapèze, parallélogramme, losange, pentagone, hexagone. Collage de bandelettes sur les bords de la surface découpée.

2. Collage de bandelettes reproduisant des dessins exécutés au trait (douze dessins).

MAI.

VII. *Découpage de papier en forme d'objets usuels.*

1. Entonnoir, croix, verre, flacon, table, croix grecque, seau, carafe, pot à fleurs, chaise, bidon, cuiller, fourchette, bol, verre à pied, lampe, feuille de lierre, feuille de marronnier, papillon.

2. Découpage de poncifs.

JUIN. JUILLET. AOÛT.

VIII. *Modelage.*

1. Solides géométriques : cube, parallélépipède, pyramide quadrangulaire, pyramide tronquée, cylindre, cône.

2. Ornements plans (reliefs et creux) : carrelages, losanges, étoiles, dents de scie, ornements formés par des courbes régulières,

COURS MOYEN [1].

OCTOBRE.

I. *Marqueterie en carton.*

Combinaisons de carrés, triangles, parallélogrammes, losanges, hexagones, octogones, polygones étoiliers (dix exercices).

NOVEMBRE. DÉCEMBRE.

II. *Cartonnage.*

1. Ornements géométriques plan sur plan, relief 3 millimètres. Reproduction des cartons, plâtre. Nos 1, 2, 8; 1re série Monrocq.

2. Solides géométriques décorés : 1° cube ayant les six faces décorées à l'aide d'un poncif; 2° parallélépipède décoré par des découpages en papier; 3° prisme triangulaire décoré de découpages et de tissages en papier; 4° prisme hexagonal décoré à l'aide de poncifs et de tissage en papier; 5° prisme octogonal décoré à l'aide de poncifs; 6° pyramide triangulaire décorée de découpages en papier; 7° pyramide quadrangulaire décorée de découpages en papier; 8° pyramide hexagonale décorée de tissages en papier; 9° cylindre représentant un paquet de nonnettes; 10° cône décoré à l'aide de bandelettes.

3. Objets : 1° boîte cubique avec couvercle; 2° boîte rectangulaire avec couvercle; 3° boîte à tiroir; 4° porte-carte; 5° boîte d'une pièce (genre boîte d'enveloppes); 6° panier à ouvrage.

JANVIER.

(A partir du mois de janvier, deux leçons sont faites chaque mois sur les outils usuels.)

III. *Stéréotomie.*

1. Taille de solides géométriques : 1° cube ayant les faces ornées d'étoiles; 2° prisme triangulaire; 3° pyramide quadrangulaire; 4° cylyndre; 5° cône.

[1] Un cours moyen peut comporter une division supérieure, composée d'enfants de dix à treize ans.

2. *Outils pour mesurer et tirer des lignes :* mètre pliant, compas droit, compas d'épaisseur, règle droite, équerre, fausse équerre, équerre d'onglet, trusquin.

FÉVRIER.

IV. *Vannerie.*

1. Fabrication d'une claie rectangulaire, d'une claie circulaire.
2. Fabrication d'un panier rectangulaire avec couvercle.
3. Fabrication d'un panier rond.

Outils servant à tailler ou à couper :

Tailleur de pierre : marteau, têtu, boucharde.

Charpentier : hache, erminette.

Menuisier : ciseau, bédane, gouge.

Forgeron : tranche.

Serrurier : ciseaux ou burins, cisailles.

MARS.

V. *Corderie.*

1. Nœuds : 1° nœud droit; 2° attache des cordes (nœuds de marine, nœud de réverbère); 3° raccourcissement des cordes; 4° nœud coulant; 5° nœud de l'artificier; 6° nœud d'empile.
2. Fabrication de filets.

Outils à scier :

Carrier : scie sans dents.

Scieur de long : scie de long.

Menuisier et charpentier : scies à refendre.

Serrurier : scie en acier trempé.

AVRIL.

VI. *Fil de fer.*

1. Treillis en fil de fer (carreaux, losanges).
2. Ressort à boudin, à branches (deux formes).
3. Dessous de plat.
4. Chaînettes (deux formes).
5. Trépied.
6. Exécution de motifs artistiques (trois motifs).

Outils à trouer ou à percer :

Carrier : fleuret.

Charpentier : ciseau, tarière.

Menuisier : vilebrequin.

Serrurier : foret.

MAI.

VII. *Bois.*

1. Taille de solides géométriques : parallélépipède, prisme octogonal, pyramide quadrangulaire, cylindre.

2. Manches d'outils (quatre formes).

3. Assemblage : 1° avec moises; 2° à queue d'aronde; 3° avec la lisse à tenon et mortaise.

Outils à gratter et à aplanir :

Tailleur de pierre : ripe.

Charpentier et menuisier : rabots.

Serrurier : limes.

JUIN. JUILLET. AOÛT.

VIII. *Modelage.*

1. Modelage par superposition, dents de scie, presse en relief, denticules, gouttes sculptées, feuille de trèfle.

2. Modelage par évidement; ornements empruntés au règne végétal.

3. Relief, moulures usuelles. Objets : pot à fleurs, terrine, assiette, vases de différentes formes.

Outils destinés à maintenir l'ouvrage : établi, étau de bois, presse à coller, serre-joints.

Outils divers : marteau, tenailles, pinces rondes, pinces plates, tournevis, tourne-à-gauche.

ÉCOLE NORMALE D'INSTITUTEURS D'AUXERRE.

PROGRAMMES.

Parmi les exercices qui seront indiqués, il en est d'importants qui servent de types à plusieurs autres : ce sont ceux de la première colonne; ils sont faits à peu près tous par tous les élèves d'une même promotion. Ceux de la deuxième colonne sont une application des

premiers et sont donnés aux élèves les plus habiles qui ont fini avant leurs camarades l'exercice fondamental.

Les exercices faits par tous les élèves d'une promotion sont imprimés sans indication spéciale; ceux qui n'ont été faits que par un élève ou un petit nombre d'élèves sont en italique.

§ 1. MENUISERIE.

Première année.

Les exercices de la première année ont pour but de familiariser les élèves avec le maniement de tous les outils mis à leur disposition. C'est donc, la plupart du temps, sur un seul morceau de bois qu'on travaille; on ne fait pas d'assemblages.

L'ordre suivi pour l'emploi des outils est le suivant :

Travaux préparatoires.

Débitage : emploi de la scie allemande et de la scie à tenons.

Corroyage : emploi du riflard, de la varlope, du rabot, de l'équerre, de la fausse équerre, du trusquin.

Tracé : emploi des équerres, de la fausse équerre, du trusquin et de la pointe à tracer.

Un seul outil pour un exercice (après débitage, corroyage et tracé) :

Scie allemande.
Scie à chantourner.
Scie à tenone.
Scie à araser.
Scie à guichet.
Ciseau.
Bédane.
Gouge.
Guillaume.
Outils à percer et à fraiser.
Râpes et limes.
Bouvets à joindre et presses à coller.
Outils à moulures.
Grattoir, polissage et vernissage.

Deux outils pour le même exercice :

Scie et ciseau.
Scie et bédane.
Scie à guichet et gouge.
Scie à guichet et mèches.
Scies, râpes et limes.
Scies et outils à moulurer.
Biseau et gouge.
Bouvet et guillaume.
Gouge, râpe et lime.
Guillaume et outils à moulurer.
Outils à moulurer et bouvets.

Trois outils pour le même exercice :

Scie, rabot et guillaume.	Guillaume, bouvets et outils à moulures.

Les exercices de première année ne pouvant guère être définis, il serait nécessaire d'avoir sous les yeux les dessins du cours.

Débitage.	
Corroyage du bois.	*Pièce dont la section est un parallélogramme.*
	Pièce dont la section est un trapèze symétrique.
	Pièce à chanfreins.
	Pièce dont les faces et les bords ne sont pas parallèles.
	Pièce dont un bord et un bout sont arrondis.
	Pièce résumant les coupes précédentes.
	Pied de table.
	Prisme octogonal.
	Prisme hexagonal formé de six pièces triangulaires.
Tracé d'une pièce corroyée.	
Emploi de la scie allemande.	
Emploi de la scie à chantourner.	*Console.*
	Enroulement (spirale découpée, les deux portions obtenues placées bout à bout formant un S).
Traits de scie parallèles aux plats ou aux champs.	*Traits de scie obliques aux plats ou aux champs.*
Les divers traits de scie qui peuvent se présenter sur les plats.	*Latte que des entailles faites à la scie à araser permettent de rouler en circonférence.*
	Latte que des entailles faites à la scie à araser permettent de rouler en hélice.
Emploi de la scie à guichet.	
Ouvertures diverses dans une planche.	

Boîte à graisse.

Exercice de sculpture (trièdres trirectangles formant rosace).

Mortaise.

Exercices simulant un treillage.

Denticules.

Rainures en spirale.

Cannelures sur la surface d'une pièce.

Feuillure.

Rainures triangulaires sur la surface d'une pièce.

Trous percés à la vrille et aux mèches, fraisés.

Cube fait à la râpe et terminé à la lime.

Ornement polygonal formé de pièces moulurées juxtaposées; quatre pièces bouvetées et assemblées servant d'enveloppe à un prisme de section carrée.

Pièces dont les sections sont une croix et un X.

Manche de couteau de table.

Manche de scie à main.

Deuxième année.

Assemblage à mi-bois.

Assemblage à mi-bois à queue d'aronde sur plat.

Assemblage droit à enfourchement simple.

Enture à tenons chevronnés.

Enture à sifflet.

Assemblage droit à tenon et mortaise sur champ.

Assemblage oblique à tenon et mortaise sur champ.

Assemblage à 60 degrés avec embrèvement.

Assemblage à tenon et mortaise avec feuillure en contre-parement et coupe d'onglet en parement.

Enture à bouts obliques.

Assemblage à mi-bois à 60 degrés.

Croix de Saint-André à mi-bois.

Croix de Saint-André à paume.

Enfourchement droit à enfourchement composé.

Enture à tenons ervisés.

Enture à tenons par quartier à mi-bois.

Enture à tenons et enfourchement à sifflet.

Assemblage oblique à tenons et mortaises sur plat.

Assemblage à 60 degrés à tenon et mortaise avec flottage sur plat à queue d'aronde par bout.

Assemblage triangulaire de trois pièces identiques à tenons et mortaise.

Embrèvement simple avec enfourchement.

Assemblage à tenon et mortaise sur l'arête.

Troisième année.

Assemblage à tenon et mortaise à 60 degrés, les deux pièces portant chanfrein.

Assemblage droit à queue d'aronde.

Trait de Jupiter sur plat avec embrèvement.

Auge de maçon.

Escabeau.

Assemblage du pied de meule.

Enture à simple queue d'aronde.

Enture à double queue d'aronde recouverte.

Enture à trait de Jupiter parallèle sur plats avec rainure et languette.

Assemblage à trait de Jupiter oblique sur champ et à embrèvements obliques sur plats.

La dépense par élève a été de 0 fr. 30 pour l'année scolaire (38 heures de travail).

§ 2. AJUSTAGE.

Première année.

Plaque de dimensions données.

Saignées au bédane.

Amener une pièce à des dimensions déterminées au burin.

Percer des trous au foret.

Scier.

Réglet biseauté et chanfreiné.

Écrou carré.

Deuxième année.

Glissière rectangulaire.

Écrou à six pans.

Glissière à tige carrée imitant le trusquin de menuisier.

Assemblage droit à simple rainure.

Troisième année.

Glissière triangulaire.

Pièce à quatre, huit, seize... pans, puis ronde et à six pans.

Cube.

Équerre simple formée de deux pièces assemblées par des rivets.

Pointeau.

Assemblage à queue d'aronde.

Équerre à chapeau.

Équerre à 120 degrés.

FORGE.

Pour la plupart des écoles normales et pour un grand nombre d'écoles primaires supérieures, il conviendrait d'ajouter les travaux de forge qui n'ont pu trouver place ici, l'école d'Auxerre étant dépourvue de l'atelier nécessaire.

L'enseignement comprend ordinairement :

1° Nomenclature des outils, usages; soufflerie, tuyère, charbon de forge, explosions possibles; faire le feu, lire dans le feu;

2° Frapper à devant à un, deux et trois frappeurs; chauffer à blanc, allonger le fer, façonner carré, pointu; courber sur champ, trancher;

3° Transformer une pièce détachée en chevillette de charpentier dite *tête de gendarme;*

4° Faire un lopin de trois barres de vieux fer enfermées dans deux barres de fer neuf; souder, corroyer, calibrer;

5° Exercice de trempe;

6° Boulon à six pans; forger une équerre.

Pendant l'année scolaire, la dépense pour l'ajustage a été de 0 fr. 45 par élève (19 heures de travail).

§ 3. TOUR À BOIS.

Première année.

Cylindre façonné à la gouge.

Cylindre poli au fermoir.

Cylindre à portées égales aux carrés qui les séparent.

Cylindres à portées faites à la gouge puis à la plane.

Cylindre à dards rapprochés.

Cylindres à gorges.
Cylindre à dards séparés.
Cylindre à tores espacés.
Application des deux exercices ci-dessus.
Cylindres à tores rapprochés.
Cavets, l'un droit, le suivant renversé.
Cylindre à tores et à gorges.
Faux torse.
Cylindre à tores coupés par un filet.
Portion de portemanteau.
Manche de lime.
Manche de passoire.
Manche de cachet.
Rouleau à pâtisserie.

Deuxième année.

Scoties.
Cannelures transversales profondes dans un cylindre.
Doucines.
Quille.
Toupie.
Cône.
Moulures en relief dont le profil est une scotie.
Talon.
Balustre simple.
Balustre à double ventre.

Troisième année.

Patère ornée faite de deux pièces.
Rainures carrées sur le tour en l'air.
Rainures cylindriques.
Sébile.
Cylindres emboîtés.
Vase Médicis.
Sphère.
Anneaux.
Rond de serviette.
Étui.

Dépense par élève et par an : 0 fr. 15 pour 9 heures de travail.

§ 4. SCULPTURE.

Première année.

Exercices divers en creux et en relief ne comprenant que des plans

et des surfaces réglées. Les tracés sont toujours géométrique et se font à l'aide d'un croquis communiqué à l'élève.

Denticules.

Plâtres les plus simples de la collection des écoles normales.

Il n'y a pas de mise au point proprement dite pour les exercices de sculpture de la première année.

Deuxième année.

Canaux.

Perles et pirouettes.

Oves.

Rais de cœur.

Frise grecque.

Frise du Capitole.

Troisième année.

Rosace feuilles d'eau.

Rosace dans son caisson.

Feuille d'acanthe.

Frise de rinceaux.

Feuilles exécutées d'après modelages.

Les divers procédés de mise au point sont appliqués dès la deuxième année.

Dépense par élève et par an, 0 fr. 15 pour 9 heures.

§ 5. STÉRÉOTOMIE.

Première année.

Collection très variée de solides géométriques.

Décomposition de ces solides pour servir à l'étude de la géométrie dans l'espace.

Deuxième année.

Mur droit.

Mur rempart.

Tour ronde.

Porte en plate-bande.

Soupirail en arc.

Troisième année.

Mur biais.
Mur en talus.
Mur biais et en talus.
Reproduction d'un pont à l'échelle.

§ 6. MODELAGE.

Première année.

Petits exercices simples (plan sur plan) exécutés d'après croquis coté ou empruntés à la collection des écoles normales.

(Voir la photographie spéciale.)

Quelques solides géométriques.

Cylindre : cône et sphère.

Deuxième année.

Denticules, vis.
Ante, piédestal.
Architrave de l'ordre dorique.
Perles et pirouettes.
Canaux.
Oves, vases.
Rais de cœur.
Frise grecque.
Frise du Capitole.
Modèles divers d'après plâtres.

Troisième année.

Rosaces.
Feuilles d'acanthe.
Rinceaux.
Modelage de feuilles d'après nature.
Modelage d'un ornement d'après une photographie remise à chaque élève.

Les dépenses correspondant au modelage sont insignifiantes; la terre à modeler coûte 3 francs le mètre cube.

ENSEIGNEMENT DE TRAVAIL AGRICOLE.

Nous ne nous sommes occupé jusqu'à présent que de l'enseignement du travail manuel proprement dit, accompli avec ou sans atelier; mais il en est un autre du plus haut intérêt pour notre pays, et qui, bien qu'ayant, lui, généralement pour milieu le plein air, se lie cependant de plus en plus étroitement au premier: c'est l'enseignement agricole primaire.

Dans l'énonciation que nous avons donnée des écoles qui poussent à l'utilisation complète de la main, nous ne pouvions citer toutes celles qui, à des degrés différents, initient notre jeunesse au travail de la terre; le nombre en est trop grand et nos instituteurs, la plupart vrais enfants du sol, mettent spontanément à profit les éléments dont ils peuvent disposer.

L'Administration les seconde dans cette voie du mieux qu'elle peut. Elle a pourvu toutes les écoles normales de champs d'expériences où, selon leur talent et leur zèle, les professeurs départementaux d'agriculture donneront aux élèves-maîtres les notions théoriques et pratiques qu'il est nécessaire de répandre dans les campagnes. Les écoles primaires supérieures s'engagent rapidement dans la même voie, et le mouvement s'étend aux écoles élémentaires. Il est peut-être même permis de dire qu'il est peu d'écoles mixtes ou rurales qui ne présentent dès à présent ou ne doivent présenter avant peu un rudiment d'enseignement qui ait trait aux meilleurs résultats à obtenir de la culture.

Sans doute est-il donc permis d'espérer avec grand fondement, au point de vue de l'enseignement agricole comme à celui du travail manuel, qu'une prompte et intelligente

IMPRIMERIE NATIONALE.

diffusion va répandre partout les plus saines notions théoriques, ainsi que la pratique indispensable au progrès véritable.

Ainsi, du reste, sera-t-il répondu au vœu de tous les conseils généraux et à ceux, non moins unanimes, des innombrables municipalités dont les administrés voient leurs intérêts les plus vifs étroitement liés aux résultats de la production rurale.

LISTE PAR ACADÉMIES ET DÉPARTEMENTS

DES ÉCOLES DE DIVERS DEGRÉS

OÙ

L'ENSEIGNEMENT DU TRAVAIL MANUEL EST DONNÉ EN ATELIERS.

ACADÉMIE DE PARIS.

DÉPARTEMENT DE LA SEINE.

PARIS.

École normale d'Auteuil, rue Molitor, 10. — Organisation complète. Enseignement selon le programme.

Collège Chaptal, boulevard des Batignolles, 45. — Récemment pourvu d'ateliers.

ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES.	*Turgot*, rue Turbigo, 69	Enseignement manuel à peu près complet.
	Lavoisier, rue Denfert-Rochereau, 19.	
	Arago, place de la Nation.....	
	J.-B. Say, rue d'Auteuil.....	

ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES, PAR ARRONDISSEMENTS, POURVUES D'ATELIERS.

1er arrond.	Rue des Prêtres-Saint-Germain-l'Auxerrois, 6.
	Impasse des Bourdonnais, 3.
	Rue d'Argenteuil, 11.
	Rue Cambon, 13.
IIe arrond.	Rue du Sentier, 21.
	Rue Étienne-Marcel, 20.
	Rue Saint-Denis, 221.
	Rue Aumaire, 4.
IIIe arrond.	Rue Montgolfier, 3.
	Rue Béranger, 3.
	Rue des Quatre-Fils, 10.
	Rue de Turenne, 54.
IVe arrond.	Rue des Blancs-Manteaux, 21.
	Rue des Tournelles, 21.
	Place des Vosges, 6.
	Rue Saint-Paul, 34.

V^e arrond.	Rue de Poissy, 27. Rue Rollin, 10. Boulevard Saint-Marcel, 66. Rue Tournefort, 33. (Représente un type d'enseignement manuel complet.) Rue de l'Arbalète, 39 *bis*. Rue des Feuillantines, 4. Rue Saint-Jacques, 30. Rue des Fossés-Saint-Jacques, 11.
VIe arrond.	Rue de Vaugirard, 9. Rue de Madame, 5. Rue de Vaugirard, 85. Rue de Fleurus, 14.
VIIe arrond.	Rue Chomel, 8. Rue Las-Cases, 27. Avenue Duquesne, 42. Avenue de La Motte-Piquet, 10. Rue Camou, 1.
VIIIe arrond.	Rue du Général-Foy, 24.
IXe arrond.	Rue des Martyrs, 63. Rue de la Victoire, 16.
X^e arrond.	Rue des Petits-Hôtels, 21. Rue Martel, 5. Rue de Marseille, 17. Rue des Écluses-Saint-Martin, 40.
XIe arrond.	Rue Morand, 3. Avenue Parmentier, 109. Rue des Taillandiers, 19. Rue Titon.
XIIe arrond.	Rue du Rendez-Vous, 63. Rue de Reuilly, 74. Rue Bignon, 4. Rue de Reuilly, 39. Rue de Charenton, 315. Rue de Reuilly, 57. Place de la Nativité, 5. Boulevard Diderot, 40.
XIIIe arrond.	Rue Jenner, 48. Rue Baudricourt, 33. Rue de Patay, 123. Rue Damesme, 3.
XIIIe arrond. (Suite.)	Rue du Moulin-des-Prés, 18. Avenue d'Italie, 18.
XIVe arrond.	Boulevard du Montparnasse, 80. Rue Huyghens, 5. Rue d'Alésia, 79. Rue Ducange, 1. Rue d'Alésia, 233.
XVe arrond.	Rue Dombasle, 22. Rue d'Alleray, 19. Rue Blomet, 19. Rue des Fourneaux, 20. Rue Saint-Charles, 60. Place du Commerce, 4. Rue Fondary, 12. Rue Lacordaire, 11. Place Dupleix.
XVIe arrond.	Rue Decamps, 4. Rue Boileau, 27. (Annexe de l'asile normale.)
XVIIe arrond.	Rue Lemercier, 105. Rue Balagny. Rue Lecomte, 6. Rue Navier, 17.
XVIIIe arrond.	Rue du Poteau, 72. Rue Lepic, 62. Rue de Clignancourt, 63. Rue de Vieuville, 1. Rue Foyatier, 1. Rue Doudeauville, 3. Rue Richomme, 13. Rue de Torcy, 5.
XIXe arrond.	Rue de Tanger, 41. Rue Tandou, 3. Rue Barbanègre, 7. Rue de Meaux, 63. Rue Pixérécourt, 80. (Non publique.)
XXe arrond.	Rue Henri-Chevreau, 26. Rue de la Mare, 84. Rue de Belleville, 104. Rue Julien-Lacroix, 16. Rue de l'Ermitage, 88. Rue de Tlemcen, 9. Rue du Retrait, 24. Rue Sorbier, 17. Rue des Pyrénées, 40. Rue Vitruve, 3.

Ivry	*École Pompée.* — Primaire supérieure.
Choisy-le-Roi	*École communale.*
Courbevoie	*École Lambrecht* (non publique). — Fondation protestante très bien conduite.
Saint-Ouen	*École primaire.* — Commencement du travail du bois.
Clichy	*École primaire.* — Travail du fer, prochainement du bois.

DÉPARTEMENT DU CHER.

Bourges	*École normale.* — Complètement agencée. *École primaire supérieure.* — Passablement outillée et remarquablement conduite.
Nérandes	*Cours complémentaire.* — Travail du bois et du fer.
Saint-Amand	*École élémentaire.* — Travaux réalisables pour ateliers.
Vierzon	*École nationale professionnelle.* — Organisation très complète et enseignement en rapport avec l'organisation.

DÉPARTEMENT D'EURE-ET-LOIR.

Chartres	*École normale.* — Organisation passable, bien qu'encore incomplète, mais bon enseignement.
Bonneval	*École primaire supérieure.* — Enseignement complet, y compris l'agriculture.
Nogent-le-Rotrou	*École primaire supérieure.* — Comme le précédent.
Illiers	*École primaire supérieure.* — Comme le précédent.
La Loupe	*École primaire supérieure.* — Comme le précédent.
Courville	*Cours complémentaire.* — En bonne voie.
Gaillardon	*Cours complémentaire.* — Comme le précédent.
Voves	*Cours complémentaire.* — Comme le précédent.

DÉPARTEMENT DE LOIR-ET-CHER.

Blois	*École normale.* — Bon agencement et enseignement complet satisfaisant. *Écoles élémentaires* : place Louis XII, place Victor-Hugo, faubourg de Vienne. — Travaux élémentaires sans atelier. Modelage et notions d'outillage.

Onzain	*École primaire supérieure.* — Remarquable par toutes les parties de l'enseignement, agriculture comprise.
Lisle-sur-Cher	*École mixte.* — Travaux manuels.
Saint-Aignan	*École primaire.* — Travaux manuels.

DÉPARTEMENT DU LOIRET.

Orléans	*École normale.* — Installation remarquable et enseignement parfait. *École primaire supérieure.* — Enseignement à peu près complet.
Pithiviers	*École élémentaire.* — Travail manuel en cours.
Meung-sur-Loire	*École complémentaire.* — Travail manuel à peu près complet.

DÉPARTEMENT DE LA MARNE.

Châlons-sur-Marne	*École normale.* — Organisation complète, mais nouvelle.
Reims	*École professionnelle municipale.* — Agencements développés et enseignements professionnels divers.
Suippes	*École complémentaire.* — Préparation aux arts et métiers.
Vitry-le-François	*École complémentaire.* — Préparation aux arts et métiers.

DÉPARTEMENT DE L'OISE.

Beauvais	*École normale.* — Organisation à peu près complète. Essais pour faire accéder au travail manuel les divisions supérieures des écoles communales.
Creil	*École de la Manufacture.* — Créée et outillée par les directeurs. Elle reçoit gratuitement les enfants des écoles communales.

DÉPARTEMENT DE SEINE-ET-MARNE.

Melun	*École normale.* — Ateliers installés conformément aux programmes.
Brie-Comte-Robert	*École primaire supérieure.* — Ateliers complets nouvellement installés à l'école même.

NEMOURS	*École primaire supérieure.* — Ateliers très convenables; outillage complet.
BRAY-SUR-SEINE	*Cours complémentaire.* — Ateliers d'ajustage et de forage. — Enseignement méthodique; bons résultats.
NANGIS	Comme à Bray-sur-Seine.
CHÂTEAU-RANDON ÉQUEVILLÉ FONTAINEBLEAU (2 écoles). LA CHAPELLE MONTEREAU (2 écoles) NEMOURS	*Écoles élémentaires*, dont les élèves travaillent le bois à l'établi.

DÉPARTEMENT DE SEINE-ET-OISE.

VERSAILLES	*École normale.* — Installation complète, mais toute récente. *École professionnelle Lenoir.* — Bien organisée.
DOURDAN	*École primaire supérieure.* — Remarquable par son enseignement agricole.
SAINT-GERMAIN-EN-LAYE	*École élémentaire.* — Enseignement en bonne voie.
VÉSINET	*École élémentaire.* — Enseignement en bonne voie.

ACADÉMIE D'AIX.

DÉPARTEMENT DES BOUCHES-DU-RHÔNE.

AIX	*École normale.* — Travail à l'atelier de toutes catégories, bien organisé. Travaux manuels à l'École annexe.
MARSEILLE	*Écoles primaires supérieures :* 1. (Rue Pujet.) — Ateliers insuffisants, permettant de donner deux heures d'enseignement manuel par semaine, dans chaque année. — Pas de modelage. 2. (Rue des Présentines.) — Installation plus convenable; quatre heures d'enseignement par semaine en 1re et en 3e année, trois heures en 2e année; enseignement méthodique. — Pas de modelage.

Marseille. (Suite.)....	*Écoles élémentaires.* — Ateliers bien outillés et convenablement installés aux écoles suivantes : *École de la Major* (deux heures et demie de cours par semaine et par division). *École de la Belle-de-Mai* (deux heures et demie de cours). *École des Chartreux-Longchamp* (cinq heures de cours). *Menpenti.* — Atelier bien outillé où les élèves sont envoyés une heure par semaine, à partir de douze ans. Deux maîtres ouvriers. *Saint-Henri.* — Les élèves de l'école sont admis gratuitement dans l'atelier d'une usine sous la direction de maîtres ouvriers.
La Ciotat.....	Création d'ateliers à l'étude, mais décidée.
Saint-Henri.....	

DÉPARTEMENT DES BASSES-ALPES.

Barcelonnette.....	*École normale.* — Ateliers convenables dans un local voisin de l'école. Outillage complet. Transférée à Digne.
Riez.....	*École primaire supérieure.* — Enseignement de toutes catégories : bois, fer, modelage. Très bons programmes.

DEPARTEMENT DES ALPES-MARITIMES.

Nice.....	*École normale.* — Ateliers bien installés, bien dirigés.
Cannes.....	*Cours complémentaires.* — Quelques essais élémentaires.
Vallauris.....	*École primaire élémentaire.* — Esssai intéressant. L'instituteur se procure des pièces de rebut à la fabrique de poteries artistiques. Les élèves sont exercés au dessin d'ornement, au modelage et au moulage.

DÉPARTEMENT DU VAR.

Draguignan.....	*École normale.* — Ateliers complètement outillés pour les travaux de toute nature, conformes aux programmes. En 1890 seulement, les élèves maîtres sortants auront reçu tout l'enseignement : trois ans.

TOULON	*École supérieure Rouvière.* — Ateliers très vastes, bien installés. Résultats excellents, particulièrement aux examens de mécanicien de la marine.
LA SEYNE	*École primaire supérieure.* — Beaux ateliers. Maîtres rémunérés par la Société des forges et chantiers de la Méditerranée; très bon enseignement, parfaitement adapté aux besoins de la localité.
BANDOL	*École primaire supérieure.* — Travaux manuels enseignés dans leurs diverses catégories.
LORGUES	*École primaire supérieure.* — Enseignement convenablement donné à l'atelier de l'école.
HYÈRES	*Cours complémentaire.* — Travaux de modelage. Ateliers prévus dans l'école en construction.

DEPARTEMENT DE VAUCLUSE.

AVIGNON	*École normale.* — Ateliers bien aménagés. Bon enseignement. Résultats assez satisfaisants.
	École primaire de la rue des Ortolans. — Ateliers très bien installés pour les besoins d'un établissement primaire.
L'ILE-SUR-SORGUE	*École primaire supérieure.* — Très beaux ateliers. Enseignement de toutes catégories (bois, fer, tournage, modelage); excellents résultats.
VALRÉAS	*École primaire supérieure.* — Excellente installation comportant établis, tours et forges. Sous la direction d'un bon praticien; résultats satisfaisants.
ARLES	*Cours complémentaire.* — Ateliers et bon enseignement très apprécié.

DÉPARTEMENT DE LA CORSE.

AJACCIO	*École normale.* — Ateliers complets.

ALGÉRIE.

DÉPARTEMENT D'ALGER.

ALGER	*École normale.* — Ateliers complets ainsi que l'enseignement.
	École élémentaire, rue de Tanger. — Atelier en organisation.
	École élémentaire, boulevard Valée. — Atelier en organisation.
	École indigène.

DÉPARTEMENT D'ORAN.

ORAN	*École Antoine* (privée).
SIDI-BEL-ABBÈS	*École primaire supérieure.* — Organisation et fonctionnement complets.
MASSEARA	*École complémentaire.* — Menuiserie et tour.

DÉPARTEMENT DE CONSTANTINE.

CONSTANTINE	*École normale.* — Ateliers complets. *École primaire supérieure.* — Ateliers complets. *École indigène.*

RÉGENCE DE TUNIS.

TUNIS	*École normale et professionnelle.* — En organisation.

ACADÉMIE DE BESANÇON.

DÉPARTEMENT DU DOUBS.

BESANÇON	*École normale.* — Ateliers avec outillage complet. *École élémentaire.* — Travaux manuels.
MONTBÉLIARD	*École normale.* — Comme à Besançon. *École primaire supérieure.* — Ateliers très bien aménagés; enseignement bien donné.
VALENTIGUEZ	*Cours complémentaire.* — Atelier sous la direction d'un ouvrier d'usine.
BLAMONT	*Cours élémentaire.* — Atelier où les élèves reçoivent les conseils du directeur.
VERNIER-FONTAINE	*École élémentaire.* — Essai isolé de travaux d'atelier, dû à l'initiative du maître, comme dans d'autres écoles du département.

DÉPARTEMENT DU JURA.

LONS-LE-SAUNIER	*École normale.* — Ateliers complets.
CHAMPAGNOLE	*École primaire supérieure.* — Travail du bois et du fer.
MOUCHARD	*École primaire supérieure.* — Travail du bois.
ORGELET	*Cours complémentaire.* — Travail du bois.

DEPARTEMENT DE LA HAUTE-SAÔNE.

VESOUL	*École normale.* — Ateliers, mais assez défectueux par défaut de local. Les exercices de forge et de tour au fer font défaut.
ARC-LÈS-GRAY GRAY HÉRICOURT PASSAVANT RADDON LYOFFANS VILLERS-LE-SEC	*Écoles élémentaires.* — Pourvues d'ateliers et d'un enseignement manuel.

TERRITOIRE DE BELFORT.

BELFORT	*École normale.* — Ateliers complets.
GIROMAGNY	*École primaire supérieure.* — Atelier rudimentaire. Cours de dessin, modelage assez convenable.
ESSERT MÉZIÈRES DELLE FESCHE-L'ÉGLISE FLORIMONT GRANDVILLARS FÉLON PETITE-FONTAINE ROUGEMONT ANJOULY	*Écoles primaires élémentaires.* — Quelques travaux de bois à l'établi.
BEAUCOURT	Un cours d'horlogerie est en voie de formation.

ACADÉMIE DE BORDEAUX.

DÉPARTEMENT DE LA GIRONDE.

LA SAUVE	*École normale.* — Installation complète pour des promotions de quarante élèves; enseignement conforme à l'instruction spéciale non étendue encore à l'école annexe; travaux agricoles et horticoles complets.

Bordeaux	*École primaire supérieure.* — Ateliers recevant à la fois quinze élèves au bois et dix au fer. Enseignement non collectif, indépendant du dessin et peu technique.
	Écoles élémentaires. — Ateliers pour bois et fer annexés à toutes les écoles élémentaires de garçons, savoir : rue Pélegrin, de New-York, du Jardin-Public, Croix-de-Seguey, de la Trésorerie, Montaigne, du Mulet, Saint-Charles, Deyries, Nansouty, Francis.
Arcachon	*Cours complémentaire.* — Un atelier pour le bois et le fer.

DÉPARTEMENT DE LA DORDOGNE.

Périgueux	*École normale.* — L'une des premières installées pour le travail manuel. Outillage encore insuffisant. Bon enseignement et bons résultats. Travaux élémentaires commencés à l'école annexe.
	Cours complémentaire de la rue Louis-Blanc. — Installation suffisante pour quarante élèves travaillant ensemble; enseignement très bien compris, excellents résultats; bons débuts de modelage. — L'ensemble vaut celui des meilleures écoles primaires supérieures.
	École primaire de Toulon. — A réalisé un commencement d'organisation qui mérite d'être encouragé.
Ribérac	*École primaire supérieure.* — L'enseignement manuel trouve sa voie et l'installation se complète.
Belvès	*École primaire supérieure.* — Outillage à compléter. Bon enseignement expérimental; champ de démonstration en projet.
Excideuil	*École primaire supérieure.* — Locaux vastes, outillage en projet.
Montignac	*École primaire supérieure.* — Un atelier insuffisamment outillé.
Nontron	*École primaire supérieure.* — Un rudiment d'atelier.

DÉPARTEMENT DES LANDES.

Dax	*École normale.* — Installation complète; résultats satisfaisants.
	École primaire supérieure. — Organisation commencée, deux ateliers suffisants, devant être prochainement outillés.
Aire	*École primaire supérieure et professionnelle.* — Ateliers spacieux et convenablement outillés.
Peyrehorade	*École élémentaire.* — Le conseil municipal a voté l'installation d'un atelier. En outre, un legs va permettre d'organiser, sur un très bon pied, l'enseignement agricole expérimental.

DÉPARTEMENT DE LOT-ET-GARONNE.

Agen	*Ecole normale de Monbran.* — Installation modeste, sans aucun luxe et parfaitement suffisante. Enseignement manuel complet et bien compris; bons résultats. Bon enseignement manuel également à l'école annexe. Travaux agricoles en réorganisation.
	École primaire supérieure. — Organisation en projet; modelage élémentaire commencé et travaux de carton.
Nérac	*École primaire supérieure.* — L'une des bonnes installations d'écoles primaires supérieures.
	École élémentaire. — Les travaux de papier, carton argile, sont bien commencés; ils se répandent de là dans bon nombre d'écoles de la circonscription par les soins de l'inspecteur.
Castillonès	*École primaire supérieure.* — Commencement d'un enseignement manuel.

DÉPARTEMENT DES BASSES-PYRÉNÉES.

Lescars	*Ecole normale.* — Installation complète, enseignement très bien compris; excellents résultats. Bons résultats aussi à l'école annexe.
Pau	*École supérieure.* — Deux ateliers très bien organisés; méthode pédagogique; union intime du dessin et du travail manuel; excellents résultats.
	Écoles élémentaires de la circonscription. — L'inspecteur primaire a répandu les travaux élémentaires de cartonnage et de modelage dans un grand nombre d'écoles.

Nay	*École primaire supérieure.* — Organisation récente, bien comprise, pour travaux manuels et agricoles.
Bayonne	*École primaire supérieure et trois écoles élémentaires.* — Installation d'ateliers scolaires pour toutes les écoles de garçons.
Saliès	*École primaire supérieure.* — Travail du bois et du fer, mais atelier insuffisant.
Oloron	*École primaire supérieure.* — Comme Saliès.
Arthès	*Ecole élémentaire.* — Commencement du travail du bois.

ACADÉMIE DE CAEN.

DÉPARTEMENT DU CALVADOS.

Caen	*École normale.* — Travail manuel transféré récemment dans la nouvelle école.
	École primaire supérieure, rue Guilbert. — Très bonne installation et résultats satisfaisants.
Pont-l'Évêque	*École à cours complémentaire.* — Installation et résultats satisfaisants.
Trouville	*École à cours complémentaire.* — Donne dès à présent à espérer.

DÉPARTEMENT DE L'EURE.

Évreux	*École normale.* — Les ateliers provisoires viennent d'être transférés dans l'école nouvelle.
Louviers	*École primaire supérieure.* — Installation nouvelle et dès à présent bien utilisée.
Nonancourt	*École élémentaire.* — Débuts du travail manuel.
Illiers-l'Évêque	*École élémentaire.* — Débuts du travail manuel.
Coutainville	*École élémentaire.* — Enseignement en bonne voie.
Tautainville	*École élémentaire.* — Enseignement en bonne voie.

DÉPARTEMENT DE LA MANCHE.

Saint-Lô	*Ecole normale.* — Installation et enseignement complets, mais récents.
	École primaire supérieure. — Résultats satisfaisants surtout dans le travail du fer.

PÉRIERS	*École primaire supérieure.* — Organisation encore incomplète, mais convenablement utilisée.
VILLEDIEU-LES-POÊLES	*École à cours complémentaire.* — Installation et enseignement embryonnaires.

DÉPARTEMENT DE L'ORNE.

ALENÇON	*École normale.* — Bon enseignement, bien que l'organisation matérielle soit encore incomplète. Enseignement agricole.
LA FERTÉ-MACÉ	*École élémentaire.* — Travail manuel en cours d'enganisation et produit déjà quelques résultats.
MÉNIL-HUBERT	*École élémentaire.* — Atelier en fonction.
PERROU	*École élémentaire.* — Atelier créé aux frais de l'instituteur.
LAIGLE	*École élémentaire.* — Atelier bien organisé. Travail complet.

DÉPARTEMENT DE LA SARTHE.

LE MANS	*École normale.* — Les ateliers ne sont ouverts que depuis quelques mois. *École primaire supérieure.*
CHÂTEAU-DU-LOIR	*École primaire supérieure.* — Enseignement manuel d'après des programmes particuliers.
SAINT-CALAIS	*École primaire supérieure.* — Enseignement manuel d'après des programmes particuliers.
LA FLÈCHE	*École primaire supérieure.* — Travail manuel très développé.
MAMERS	*École primaire supérieure.* — Renseignements insuffisants.

DÉPARTEMENT DE LA SEINE-INFÉRIEURE.

ROUEN	*École normale.* — Installation remarquable et enseignement bien conduit. *Ecole primaire supérieure professionnelle.* — Très beaux ateliers ; enseignement très développé. Pas de modelage. *École manuelle d'apprentissage*, rue des Emmurés. — Établissement neuf, vaste et parfaitement outillé. Enseignement très bien conduit.

Le Havre	*École primaire supérieure.* — Organisation complète au modelage près.
	École d'apprentissage. — Enseignement entièrement professionnel.
Montivilliers	*École professionnelle.* — Travail du bois et du fer.
Bolbec	*École primaire supérieure.* — Travail du bois et va se compléter.
Yvetot	*Cours complémentaire.* — Travail manuel en organisation.
Goderville	*Cours complémentaire.* — Travail manuel en organisation.
Doudeville	*Cours complémentaire.* — Travail manuel en organisation.
Forges-les-Eaux	*Cours complémentaire.* — Ateliers construits et travail manuel en fonctionnement.
Gaillefontaine	*Cours complémentaire.* — Ateliers construits et travail manuel en fonctionnement.
Aumale	*Cours complémentaire.* — Commencement du travail du bois.
Campneuseville	*Cours complémentaire.* — Commencement du travail manuel.
Elbeuf	*École primaire supérieure.* — Travail manuel complet.

ACADÉMIE DE CHAMBÉRY.

DÉPARTEMENT DE LA HAUTE-SAVOIE.

Bonneville	*École normale.* — Ateliers nouvellement installés.
Bons	*Écoles primaires supérieures.* — Ateliers rudimentaires.
Douraine	
Évian-les-Bains	
Saint-Julien	

DÉPARTEMENT DE LA SAVOIE.

Chambéry	*École normale.* — Ateliers et laboratoires convenables.
	École primaire supérieure. — Atelier un peu étroit, mais projet d'agrandissement décidé.

ACADÉMIE DE CLERMONT.

DÉPARTEMENT DU PUY-DE-DÔME.

CLERMONT-FERRAND....	*École normale.* — Installation modèle; vient seulement d'être terminée. Travaux agricoles et horticoles en voie de réorganisation. *Cours professionnels.* — Ateliers bien outillés et enseignement bien compris : une sorte de diminutif d'ateliers d'écoles d'arts et métiers.

DÉPARTEMENT DE L'ALLIER.

MOULINS.....	*École normale.* — Suffisamment outillée et enseignement bien compris pour bois, modelage et manipulations. *École primaire supérieure.* — Ateliers insuffisants: agrandissement en projet.
GANNAT	*École primaire supérieure.* — En réorganisation. Un premier essai d'enseignement manuel a donné de bons résultats.
SAINT-POURÇAIN.....	*École primaire supérieure.* — Atelier modeste, mais à peu près suffisant; bons résultats.
CHANTELLE.....	*École primaire supérieure.* — Les travaux manuels se font dans des ateliers appartenant à des particuliers. Organisation en projet dans un local de l'école.
VICHY.....	*Cours complémentaire.* — Installation récente, complète et bien comprise.
MONTLUÇON...	*École Salicis.* — Deux ateliers : au bois, 13 places; au fer, 22. 210 élèves des écoles de la ville accèdent à ces ateliers. Les travaux du fer sont bien compris et donnent de bons résultats.

DÉPARTEMENT DU CANTAL.

AURILLAC.....	*École normale.* — Installation récente et complète des travaux manuels.

IMPRIMERIE NATIONALE.

DEPARTEMENT DE LA CORRÈZE.

TULLE	*École normale.* — La place manque. On a tiré un excellent parti d'une pièce de 35 mètres superficiels, où les travaux du bois et du modelage, les seuls possibles, sont bien dirigés et donnent de bons résultats.
UZERCHE	*École supérieure.* — Un commencement d'enseignement manuel.

DÉPARTEMENT DE LA CREUSE.

GUÉRET	*École normale.* — Installation complète pour travaux manuels et agricoles; enseignement bien compris; bons résultats.
LA SOUTERRAINE	*École primaire supérieure.* — Bon commencement; résultats incomplets faute d'un outillage suffisant.
BOURGANEUF	*École primaire supérieure.* — Comme le précédent, mais un peu moins avancé.
BOUSSAC	*École primaire supérieure.* — Un embryon d'organisation.

DÉPARTEMENT DE LA HAUTE-LOIRE.

LE PUY	*École normale.* — Bonne organisation pour les travaux du bois, du modelage et des sciences expérimentales.
ALLÈGRE	*École élémentaire.* — Enseignement manuel primaire en bonne voie pour le bois.
LONDES	*École élémentaire.* — Enseignement manuel primaire en bonne voie pour le bois.
SAINT-PRIVAT-D'ALLIER	*École élémentaire.* — Enseignement manuel primaire en bonne voie pour le bois.
CHAMPELOUZE	*École élémentaire.* — Enseignement manuel primaire en bonne voie pour le bois.
CHABREYRE	*École élémentaire.* — Enseignement manuel primaire en bonne voie pour le bois.
VACHÈRES	*École élémentaire.* — Travail à l'établi et au tour.
COURMARIÈS	*École élémentaire.* — Coupage du bois et assemblage.
AUTEYRAC	*École élémentaire.* — Coupage du bois et assemblage.

LEMPDES.....	*École élémentaire.* — Découpage du bois, modelage et moulage.
SAINT-JULIEN-MOHLESABATE.	*École élémentaire.* — Travail du bois à l'établi et au tour.
RETOURNAC.....	*École élémentaire.* — Travail du bois.
SAINT-FERRÉOL-D'AUROURE.	*École élémentaire.* — Travaux d'agriculture.
VERNE.....	*École élémentaire.* — Travaux d'agriculture.
TIRANGES.....	*École élémentaire.* — Travaux d'agriculture.

ACADÉMIE DE DIJON.

DÉPARTEMENT DE LA CÔTE-D'OR.

DIJON.....	*École normale.* — Enseignement manuel très bien organisé. *École primaire supérieure*, rue du Petit-Potet. — Ateliers tout nouvellement créés, fort bien aménagés et outillés.
MONTBARD.....	*École primaire supérieure.* — Les élèves de 3e année, seuls, sont conduits dans les ateliers d'une usine.
NOLAY.....	*École primaire supérieure.* — Ateliers répondant aux besoins d'un enseignement à peu près complet.
NUITS.....	*École primaire supérieure.* — Un atelier assez satisfaisant comme installation.
BEAUNE.....	*Ecoles élémentaires.* — Matériel complet, don de la Société d'émulation.

DÉPARTEMENT DE L'AUBE.

TROYES.....	*École normale.* — Les élèves sont conduits dans un atelier municipal. Des ateliers sont prévus dans l'école projetée.
BAR-SUR-SEINE.....	*École primaire supérieure.* — Deux ateliers : l'un pour le bois, l'autre pour le fer, bien aménagés. répondant aux besoins de l'école. *École élémentaire.* — Aura deux ateliers.

DÉPARTEMENT DE LA HAUTE-MARNE.

CHAUMONT.....	*École normale.* — Ateliers complets.
JOINVILLE.....	*École primaire supérieure professionnelle.* — Enseignement manuel complet.

DÉPARTEMENT DE LA NIÈVRE.

VARZY.....	*École normale.* — Ateliers complets malgré les mauvaises dispositions du local.
CHÂTEAU-CHINON.....	*École primaire supérieure.* — Travail du bois et du fer; ateliers.
DECIZE.....	*École primaire supérieure.* — Travail du bois et du fer; ateliers.
CORBIGNY.....	*Cours complémentaire.* — Travaux de bois et de fer assez complets.
FOURCHAMBAULT.....	*Cours complémentaire.* — Travaux de bois et de fer assez complets.

DÉPARTEMENT DE L'YONNE.

AUXERRE.....	*École normale.* — Ateliers complets, moins la forge; très bonne organisation.
SENS.....	*Écoles primaires supérieures.* — Matériel complet; augmentation régulière du matériel depuis trois ans.
SAINT-FARGEAU.....	*École primaire supérieure.* — Cours professionnels avec ateliers.
SAINT-SAUVEUR.....	*Cours complémentaire.* — Ateliers en organisation.
TOUCY.....	*École élémentaire.* — Atelier annexé à l'école.

ACADÉMIE DE GRENOBLE.

DÉPARTEMENT DE L'ISÈRE.

GRENOBLE.....	*École normale.* — Ateliers ne datant que de deux ans. *École Vaucanson.* — Enseignement manuel complet et professionnel. *École primaire supérieure.* — Enseignement manuel complet, mais ateliers situés loin de l'école.

VIZILLE	*École primaire supérieure.* — Rudiment d'enseignement manuel.
LA MOTTE-D'AVEILLANS	*Cours complémentaire.* — Travaux d'atelier.
SAINT-JEAN-DE-BOURNAY	*Cours complémentaire.* — Travaux d'atelier.
TULLINS	*Cours complémentaire.* — Travaux d'atelier. L'outillage est dû à la générosité d'un ingénieur.

DÉPARTEMENT DES HAUTES-ALPES.

GAP	*École normale.* — Atelier de création récente. *École élémentaire.* — Cours manuels créés sur initiatives privées. Matériel acheté par souscription, et professeurs offrant gratuitement leurs services.

DEPARTEMENT DE L'ARDÈCHE.

PRIVAS	*École normale.* — Très bonne installation récente.
ANNONAY	*École primaire supérieure.* — Installation convenable. Enseignement très bien compris.
AUBENAS	*École primaire supérieure.* — Ateliers, mais encore insuffisants.
BOURG-SAINT-ANDÉOL	*École primaire supérieure.* — Ateliers, mais trop exigus.
LE CHEYLARD	*École primaire supérieure.* — Commencement d'installation due à la générosité du maître ouvrier et d'un délégué cantonal.
POUZIN	*Cours complémentaire.* — Les ateliers attendent l'enseignement.
LA VOULTE	*Cours complémentaire.* — Les ateliers attendent l'enseignement.
LE VASTRE	*Cours complémentaire.* — Atelier en organisation.

DÉPARTEMENT DE LA DRÔME.

VALENCE	*École normale.* — Ateliers conformes aux besoins du programme. *École primaire supérieure.* — Ateliers fort bien outillés; bon enseignement.
BOURG-DU-PÉAGE	*École primaire supérieure.* — Fonds votés par la municipalité pour l'installation d'un atelier municipal voisin de l'école.
CREST	*École primaire supérieure.* — Ateliers convenables.

Dieulefit	*École primaire supérieure.* — Pas encore d'ateliers; les élèves sont envoyés chez des ouvriers de la ville.
Dié	*École primaire supérieure.* — Ateliers très bien aménagés et spacieux.
Montélimar	*École primaire supérieure.* — Atelier tout à fait rudimentaire.
Romans	*École primaire supérieure.* — Projet d'ateliers arrêtés au conseil municipal.
Loriol	*École primaire supérieure.* — Atelier rudimentaire avec espoir d'agrandissement prochain.
Cornillon	*École élémentaire.* — Un établi et un outillage aux frais de l'instituteur.

ACADÉMIE DE LILLE.

DÉPARTEMENT DU NORD.

Douai	*École normale.* — Bonne organisation et complète, y compris le champ d'expériences. Très bons résultats. Programme des élèves de l'école annexe arrêté.
	École primaire supérieure professionnelle. — L'enseignement manuel est très bien donné dans les ateliers de l'Institut industriel installé dans le même immeuble.
Orchies	*École à cours complémentaire.* — Les ateliers n'attendent qu'un maître pour entrer en fonctionnement. Champ d'expériences en pleine prospérité.
Lille	*École primaire supérieure.* — Le travail manuel se fait provisoirement dans les ateliers de l'Institut industriel. Des ateliers complets font partie de l'école nouvelle, dont l'achèvement est proche. La direction de l'enseignement est remarquable.
	Sept écoles élémentaires de la ville sont pourvues de très beaux ateliers (bois, fer, tours à bois et au fer, forges). Des ateliers sont prévus dans toutes les écoles en construction ou en projet.

FOURMIES	*École primaire supérieure.* — Ateliers très bien installés. Programme manuel complet et très bons résultats.
	École élémentaire. — Travaux élémentaires et modelage. Enseignement agricole au champ d'expériences pour les deux écoles depuis trois ans.
ARMENTIÈRES	*École nationale professionnelle.* — Installation remarquable; elle n'est ouverte que depuis un an.
	École élémentaire, rue Nationale. — Enseignement à l'atelier donné gratuitement par l'instituteur en dehors des heures des cours.
	École élémentaire, rue de Solférino. — Reliure enseignée dans les mêmes conditions.
HAUBOURDIN	*École primaire supérieure.* — Ateliers neufs et complets. Spécialisation graduelle; résultats remarquables. Enseignement agricole.
FOURNES	*École primaire supérieure.* — Local pour atelier neuf et très beau. Outillage complet.
COUSOLRE	*École élémentaire.* — Enseignement manuel dirigé dans le sens des besoins de la localité.
ROUBAIX	*École primaire supérieure.* — Ateliers remarquables d'enseignement manuel complet.
TOURCOING	*École primaire supérieure.* — Bonne installation, enseignement bien compris.
	Ecoles élémentaires. — Quatre ateliers reçoivent des élèves du cours supérieur.
MARVILLE	*École primaire supérieure.* — Ateliers suffisants et bon enseignement.
BAVAY	*École à cours complémentaire.* — Ateliers convenables. Enseignement agricole.
STEENWOORDE	*École élémentaire.* — Ateliers récents et commencement d'enseignement.
VALENCIENNES	*Ecole élémentaire.* — Très bon enseignement.
AUBRY-VIEUX-CONDÉ	*École élémentaire.* — Quelques travaux élémentaires bien conduits.
DUNKERQUE	*École à cours complémentaire.* — Installation naissante.
CAMBRAI	*École complémentaire.* — Ateliers et application des programmes.
	Deux écoles élémentaires. — Les cours supérieurs accèdent aux ateliers de l'école complémentaire.

DÉPARTEMENT DE L'AISNE.

Laon	*École normale.* — Ateliers complets.
Hirson	*École primaire supérieure.* — Atelier répondant aux besoins de l'école, pour le bois et le fer, en divisant les élèves en sections.
La Capelle	*École primaire supérieure.* — Ateliers très bien installés. Cours de tissage pour quelques-uns. — *École de laiterie.*
Vervins	*École primaire supérieure.* — Atelier convenable; six heures d'enseignement de bois et de fer.
Buironfosse Guise Le Nouvion Origny-en-Thiérache Saint-Michel Charly	*Cours complémentaires.* — Ateliers convenables. Dans ces cinq établissements, l'enseignement manuel est donné par des instituteurs ayant passé par les ateliers de l'école normale : bois, fer et modelage.
Ribemont Fontenoy Vaux-sous-Laon	*Écoles complémentaires.* — Ateliers réduits, dus à la bonne volonté des maîtres.
Bohain Brunehamel Crécy-sur-Serre Fresnoy-le-Grand	*Écoles complémentaires.* — Les élèves vont travailler chez des ouvriers désignés par la municipalité.
Soissons	*École complémentaire.* — Un atelier bien entendu est en création.

DÉPARTEMENT DU PAS-DE-CALAIS.

Arras	*École normale.* — Ateliers à peu près complets.
Calais	*École primaire supérieure.* — Beaux ateliers, résultats conformes.
Carvin-Ville	*École élémentaire.* — Ateliers très bien installés, avec outillage complet, donné en partie par le maire, en partie par la municipalité.

DÉPARTEMENT DE LA SOMME.

Amiens	*École normale.* — Ateliers complets. *École primaire supérieure.* — A défaut d'organisation municipale, la Société industrielle, subventionnée par l'État à cet effet, ouvrira ses ateliers aux élèves de l'école primaire supérieure, qui recevront dès lors l'enseignement prescrit officiellement.

CORBIE	*École primaire supérieure.* — Ateliers bien installés; matériel complet, sauf pour le modelage qui est en installation.
VILLERS-BRETONNEUX	*École primaire supérieure.* — Comme à Corbie pour les ateliers.
RICE	*École primaire supérieure.* — Atelier et matériel complet; ne fonctionne pas faute de maître. Modelage en installation.
POIX	*École primaire supérieure.* — Le directeur donne lui-même l'enseignement, faute de maîtres spéciaux. Bons résultats, surtout pour la menuiserie.
VIRIVILLE-ESCARBOTIN	Tourne au professionnel.
BIANCOURT, CHEPY, MOYENNEVILLE, BOUILLANCOURT	*Écoles élémentaires.* — Les maîtres installent à leurs frais des ateliers de menuiserie.

ACADÉMIE DE LYON.

DÉPARTEMENT DU RHÔNE.

LYON	*École normale.* — Beaux ateliers dans un préau transformé. Enseignement complet; très bon enseignement. *Écoles primaires supérieures :* 1er arrondissement. — Rue Neyret. IIe arrondissement. — Rue Adélaïde-Perrin. IIIe arrondissement. — Rue Mazenod. Enseignement bien donné par un professeur spécial général, ayant des maîtres ouvriers sous ses ordres. Très beaux ateliers. *Écoles élémentaires.* — La municipalité de Lyon étudie le moyen de faire accéder les écoles élémentaires de la ville aux ateliers existant dans les écoles supérieures. Peu de travaux élémentaires dans le département du Rhône.

DÉPARTEMENT DE LA LOIRE.

MONTBRISON	*École normale.* — L'enseignement de la menuiserie existe seul. Un projet d'achèvement des ateliers est à l'étude.
	École primaire supérieure. — Très bel atelier clair et spacieux, où quarante élèves travaillent simultanément.
ROANNE	*École primaire supérieure.* — Ateliers suffisants comme espace. Matériel encore insuffisant.
SAINT-CHAMOND	*École primaire supérieure.* — Beaux ateliers. Outillage de première importance; tours de précision. Moteurs à vapeur et électriques. L'enseignement a le caractère professionnel.
SAINT-ÉTIENNE	*École professionnelle.* — Remarquablement organisée. Un grand nombre de municipalités sont décidées à munir leurs écoles d'ateliers complètement outillés.
	Écoles élémentaires. — Quelques travaux manuels élémentaires. Plusieurs municipalités sont disposées à créer des ateliers complètement outillés.

DÉPARTEMENT DE SAÔNE-ET-LOIRE.

MÂCON	*École normale.* — Toutes les branches de l'enseignement manuel sont professées. Ateliers un peu petits.
CHALON-SUR-SAÔNE	*École primaire supérieure.* — Les élèves sont conduits deux heures par semaine chez des ouvriers de la ville. Procédé toujours défectueux.
MONTCEAU-LES-MINES	Atelier, mais insuffisant. Un devis nouveau est proposé à l'approbation ministérielle.

ACADÉMIE DE MONTPELLIER.

DÉPARTEMENT DE L'HÉRAULT.

MONTPELLIER	*École normale.* — Installation complète et bon enseignement. Il reste à organiser les manipulations et les travaux agricoles.

MONTPELLIER. (Suite.)	*École primaire supérieure.* — Deux ateliers : bois et fer. *Écoles élémentaires.* — L'atelier de l'école supérieure et celui du groupe scolaire Boutonet reçoivent les enfants de neuf écoles primaires de la ville. Les travaux manuels ne constituent qu'un rudiment de l'apprentissage du métier de menuisier ou de serrurier.
BÉZIERS	*École primaire supérieure.* — Trois ateliers : bois, fer et coupe de pierres; peu de chose à faire pour mettre l'enseignement manuel au point.
CETTE	*École Paul-Bert.* — Ateliers organisés d'abord; puis travaux manuels supprimés, comme inutiles, par le conseil municipal. Les travaux sur papier, carton, argile ont été néanmoins continués. *École Arago.* — Travaux manuels élémentaires (cartonnage, modelage et confection de solides en plâtre) organisés depuis longtemps. Exécutions soignées et précises. Pas d'ateliers.

DÉPARTEMENT DE L'AUDE.

CARCASSONNE	*École normale.* — L'enseignement manuel organisé et mis au point par le premier professeur qui en a été chargé continue à donner de bons résultats. Travaux agricoles et horticoles impossibles dans l'are de terre formant la cour de l'école normale. *Cours complémentaire du Bastion.* — Petit atelier bien agencé. Enseignement bien compris; bons résultats.
NARBONNE	*Cours complémentaire.* — Ateliers pour bois et fer. *Écoles primaires de la circonscription.* — Plus de la moitié des écoles du Narbonnais ont commencé les travaux de découpage, cartonnage et modelage. Bons résultats. La circonscription de Narbonne tient un des premiers rangs au point de vue de la généralisation des travaux manuels élémentaires, grâce au zèle et à l'initiative de l'inspecteur primaire.
LIMOUX	*Cours complémentaire.* — Ateliers pour bois et fer.
QUILLAN	*Cours complémentaire.* — Comme le précédent.

DEPARTEMENT DU GARD.

NÎMES	*École normale.* — L'organisation traîne en longueur; depuis trois ans, elle est à peu près terminée.
	Cours complémentaire de la Grande rue. — Bois et fer.
	École élémentaire de la rue Pavée. — Menuiserie.
SAINT-GILLES, SOMMIÈRES, VAUVERT	*Cours complémentaires.* — Travail du fer.
BEAUCAIRE	*École supérieure.* — Fer, bois et modelage.

DÉPARTEMENT DE LA LOZÈRE.

MENDE	*École normale.* — Installation encore incomplète.

DEPARTEMENT DES PYRÉNÉES-ORIENTALES.

PERPIGNAN	*École normale.* — Organisation complète depuis un an, moins les travaux agricoles. Enseignement très bien compris.
	École supérieure. — Un embryon d'atelier permettant aux candidats pour les écoles d'arts et métiers de se préparer à l'épreuve de travail manuel.

ACADÉMIE DE NANCY.

DEPARTEMENT DE MEURTHE-ET-MOSELLE.

NANCY	*École normale.* — Ateliers complets.
	École primaire supérieure professionnelle. — Travail manuel appliqué au bois, au fer et au modelage.
	École professionnelle de l'Est (privée). — Ateliers complets. L'enseignement vise surtout à faire de bons ouvriers.
EMBERMENIL	*École primaire.* — Atelier élémentaire outillé aux frais de l'instituteur [1].

[1] Cet exemple paraît devoir être suivi par d'autres instituteurs du département.

DÉPARTEMENT DE LA MEUSE.

COMMERCY	*École normale.* — Ateliers complets. *Cours complémentaire.* — Atelier pour le bois et le fer.
LE BOUCHON	*École élémentaire.* — Ateliers[1].

DÉPARTEMENT DES VOSGES.

MIRECOURT	*École normale.* — Ateliers complets.
CHARMES	*École primaire supérieure.* — Atelier de création récente, mais suffisante.
GÉRARDMER	*École primaire supérieure.* — Ateliers dans les mêmes conditions.
CRAON	*Écoles primaires supérieures.* — Pas d'atelier, mais les élèves de 2e et de 3e année reçoivent, à titre gracieux, l'enseignement manuel dans l'importante usine de la localité.
SAULXURES	*Cours complémentaire.* — Atelier convenable.
VAL-D'AJOL	*Cours complémentaire.* — Ateliers, mais un peu exigus[2].

ACADÉMIE DE POITIERS.

DÉPARTEMENT DE LA VIENNE.

POITIERS	*École normale.* — Installation satisfaisante. *Ecole primaire supérieure.* — Matériel insuffisant pour le nombre des élèves. Réorganisation matérielle en projet. *École primaire supérieure.* — Bonne organisation et bons résultats.
CHAUVIGNY	*Cours complémentaire.* — Travaux élémentaires en papier, carton, argile et plâtre. Atelier en projet.

(1) Des ateliers sont en fonction dans d'autres écoles.

(2) Des tentatives heureuses en faveur de l'enseignement du travail manuel sont faites dans des écoles élémentaires de ce département. Les municipalités et d'honorables industriels paraissent très disposés à l'encourager.

MONTMORILLON..... *Écoles élémentaires de la circonscription.* — L'inspecteur primaire a développé, dans plusieurs écoles, le goût des travaux manuels élémentaires.

DÉPARTEMENT DE LA CHARENTE.

ANGOULÊME..... *École normale.* — Organisation complète, sauf travaux de forge, pour l'enseignement manuel.

CHASSENEUIL..... *École primaire supérieure.* — On en est aux débuts; l'installation s'achève pour les ateliers; les champs de démonstration n'ont pas été oubliés.

COGNAC..... *École à cours complémentaire.* — Réorganisation par suite d'agrandissement. L'enseignement manuel bien compris est commencé depuis plusieurs années.

AUBETERRE..... *École à cours complémentaire.* — Atelier vaste, outillage incomplet.

DÉPARTEMENT DE LA CHARENTE-INFÉRIEURE.

LA ROCHELLE..... *École normale de Lagord.* — Organisation complète. L'enseignement manuel donné en 1887 et 1888 était remarquable au point de vue de sa liaison avec l'enseignement général et de la précision des exécutions; va se compléter par les travaux agricoles et par les travaux manuels à l'école annexe.

LOZAI..... *École élémentaire.* — Premiers principes de menuiserie; jardinage.

DÉPARTEMENT DE L'INDRE.

CHÂTEAUROUX..... *École normale.* — Une des premières où le travail manuel a été organisé. Installation complétée récemment. Pas de lacunes dans l'enseignement nouveau; application à l'école annexe.

ARGENTON.....
BÉLÂBRE.....
MÉZIÈRES.....
ISSOUDUN.....
VATOU.....
VALACAY.....
CHABRIS.....
} *Écoles élémentaires.* — Ateliers dus en partie aux instituteurs et à compléter.

DÉPARTEMENT DE L'INDRE-ET-LOIRE.

LOCHES..... *École normale.* — Enseignement manuel particulièrement dirigé en vue de l'école primaire. Installation complète, moins travaux agricoles. Bons résultats.

TOURS..... *École primaire supérieure.* — Outillage complet pour vingt élèves au bois et vingt au fer; installation provisoire.

AMBOISE..... *Ecole primaire supérieure.* — Bonne organisation et bons résultats; va se compléter par les travaux agricoles.

DÉPARTEMENT DES DEUX-SÈVRES.

PARTHENAY..... *École normale.* — Réinstallation récente par suite de reconstruction de l'école. L'organisation nouvelle comprend tous les travaux manuels et agricoles.

BRESSUIRE..... *École primaire supérieure.* — L'une des mieux organisées pour les travaux manuels. On crée un jardin et un champ d'expériences.

BRELOUX..... *Cours complémentaire.* — En projet d'organisation pour le travail manuel.

THOUARS..... *Cours complémentaire.* — Atelier suffisant comme emplacement. Outillage très incomplet. En voie d'organisation.

DÉPARTEMENT DE LA VENDÉE.

LA ROCHE-SUR-YON..... *École normale.* — Bonne organisation pour le bois et le modelage. Manipulations installées depuis longtemps et fort bien conduites.

MORTAGNE..... *École primaire supérieure.* — Atelier suffisamment outillé.

CHANTONNAY..... *École primaire supérieure.* — Bonne organisation pour travaux du bois, du fer et travaux agricoles; deux champs de démonstration, l'un calcaire, l'autre granitique.

DÉPARTEMENT DE LA HAUTE-VIENNE.

LIMOGES..... *Ecole normale.* — Installation récente et complète; travaux agricoles très remarquables.

LIMOGES. (Suite.).....	*École primaire supérieure.* — Installation récente, insuffisante pour le bois; sera complétée ultérieurement après divers aménagements en projet.
SAINT-JULIEN.....	*École primaire supérieure.* — Atelier insuffisamment outillé pour le bois. Travaux agricoles à organiser.
BELLAC.....	*École primaire supérieure.* — Enseignement manuel bien organisé; bons résultats. Travaux horticoles commencés; manque le champ de démonstrations agricoles.

ACADÉMIE DE RENNES.

DÉPARTEMENT DE L'ILLE-ET-VILAINE.

RENNES.....	*École normale.* — Organisation complète. *École à cours complémentaire*, rue du Change. — Ateliers communs avec l'école professionnelle. Enseignement bien conduit. *École professionnelle.* — Bois et fer.
DOL DE BRETAGNE.....	*École primaire supérieure.* — Établissement tout nouveau, bien agencé. Le travail manuel y est en organisation.
REDON.....	*Ecole complémentaire.* — Enseignement manuel complet et bien entendu.

DÉPARTEMENT DES CÔTES-DU-NORD.

SAINT-BRIEUC.....	*École normale.* — Organisation complète, mais récente.
GUINGAMP.....	*École primaire supérieure.* — Ateliers et enseignement en organisation.

DÉPARTEMENT DU FINISTÈRE.

QUIMPER.....	*Ecole normale.* — Organisation complète et bons résultats.
DOUARNENEZ.....	*École primaire supérieure.* — Construction neuve et travail manuel en organisation.
CONCARNEAU.....	*École primaire supérieure.* — Ateliers neufs.
QUIMPERLÉ.....	*École primaire supérieure.* — École neuve et travail manuel en organisation.

CHÂTEAUNEUF-DE-FAOU . .	*École élémentaire.* — Travail manuel dans des conditions particulières.
BREST.	Le travail manuel est introduit au lycée pour les élèves de l'enseignement spécial.
PLESTIN-LES-GRÈVES. . . .	*École primaire.* — Travail manuel complet, moins le modelage, organisé par l'instituteur.

DÉPARTEMENT DE LA LOIRE-INFÉRIEURE.

SAVENAY.	*École normale.* — Installation complète et bonne organisation.
NANTES.	*École professionnelle municipale.* — Très bel établissement et enseignement très développé.
	École Livet (Sainte-Marie). — Établissement remarquable comme organisation et enseignement.
PAIMBEUF	*Ecole complémentaire.* — Organisation économique bien entendue; très bon enseignement manuel et agricole.
CLISSON.	*École élémentaire.* — Commencement du travail manuel, modelage et sculpture.

DÉPARTEMENT DU MAINE-ET-LOIRE.

ANGERS.	*École normale.* — Organisation complète, mais récente.
	École primaire supérieure. — Local déplorable, sauf en ce qui regarde le travail manuel, mais très bon enseignement.
BEAUGÉ.	*École primaire supérieure.* — Renseignements insuffisants.

DÉPARTEMENT DE LA MAYENNE.

LAVAL.	*École normale.* — Organisation complète assez récente et très bons résultats.

DÉPARTEMENT DU MORBIHAN.

VANNES.	*École normale.* — Organisation complète assez récente. Bon enseignement agricole.
LE PALAIS (BELLE-ILE). .	*École complémentaire.* — Local tout à fait insuffisant. Commencement de travail manuel.
GUÉMÉNÉ.	*École complémentaire.* — Local neuf, très bien entendu; beaux ateliers; école bien conduite.

IMPRIMERIE NATIONALE.

ACADÉMIE DE TOULOUSE.

DÉPARTEMENT DE LA HAUTE-GARONNE.

TOULOUSE	*École normale.* — Travaux manuels réorganisés à la suite de nouvelles constructions; très bonne installation.
	École primaire supérieure. — Organisation parfaite, excellents résultats.
	Écoles élémentaires. — La plupart des écoles ont commencé les travaux manuels élémentaires; l'enseignement expérimental est en faveur.
GRENADE	*Cours complémentaire.* — Travail du bois.
CARBONNE	*Cours complémentaire.* — Travail manuel presque complet. Taille et greffe.
MARTRES	*Cours complémentaire.* — Travail manuel presque complet. Taille et greffe.
L'ISLE-EN-DODOU	*Cours complémentaire.* — Travail élémentaire du bois. Modelage.
MONTREJEAU	*Cours complémentaire.* — Travail élémentaire du bois. Modelage.
VILLEFRANCHE	*Cours complémentaire.* — Bois, fer, modelage et stéréotomie.
TERREBASSE	*École élémentaire.* — Premiers éléments du travail du bois.
SAINT-BÉAT	*École élémentaire.* — Premiers éléments du travail du bois.

DÉPARTEMENT DE L'ARIÈGE.

FOIX	*École normale.* — Installation complète. Travaux horticoles très remarquables, pépinière d'arbres fruitiers destinés aux instituteurs. Essais nombreux au champ d'expériences.
MIREPOIX	*École primaire supérieure.* — Un commencement d'atelier.

DÉPARTEMENT DE L'AVEYRON.

RODEZ	*École normale.* — Atelier rudimentaire, pour le bois seulement, à l'ancienne école; installation complète prévue dans les nouveaux bâtiments.

AUBIN. . . . . *École primaire supérieure.* — Organisation complète et très bien comprise.

DÉPARTEMENT DU GERS.

AUCH . . . . . *École normale.* — Organisation complète; bon enseignement; il ne manque que les travaux agricoles.

CONDOM. . . . . .
CABOL-LOUMANI . . . . . .
LAGNIAU-NIÉLAN. . . . . .
L'ISLE-DE-NOÉ . . . . . .
Écoles élémentaires. — Commencement de menuiserie; tour à bois, modelage.

DÉPARTEMENT DU LOT.

CAHORS. . . . . *École normale.* — Installation complète; laboratoire remarquable; enseignement très bien conduit; quelques travaux horticoles; pas de champ de démonstrations agricoles.

MONTCUQ. . . . . *Ecole primaire supérieure.* — Commencement d'organisation pour travaux manuels et agricoles. Travaux élémentaires de cartonnage et modelage dans les divisions inférieures; bons résultats.

LUZECH. . . . . *Ecole primaire supérieure.* — Un rudiment d'atelier; les candidats aux écoles d'arts et métiers travaillent en ville dans des ateliers particuliers.

CASTELNAU. . . . . *École primaire supérieure.* — Ateliers naissants.

MARTEL . . . . . *École primaire supérieure.* — Ateliers naissants.

DÉPARTEMENT DES HAUTES-PYRENÉES.

TARBES . . . . . *École normale.* — L'une des premières organisées pour le travail complet. Outillage complet, bon enseignement et bons résultats. Travaux agricoles et horticoles au jardin même.
Cours complémentaire. — Un bon commencement de travaux manuels. Ateliers trop exigus.

DÉPARTEMENT DU TARN.

ALBI. . . . . *École normale.* — L'installation incomplète et provisoire de l'ancienne école normale a permis d'obtenir de bons résultats. Une organisation complète a été prévue dans la nouvelle école.
Cours complémentaire. — Organisation récente due aux professeurs de l'école normale. Enseignement bien commencé; outillage suffisant.

MAZAMET.....	*École primaire supérieure.* — Ateliers professionnels.
SAINT-GAUZENS.....	*École primaire.* — Bois, fer et tour.
SAINT-GERMAIN.....	*École primaire.* — Tournage.

DÉPARTEMENT DE TARN-ET-GARONNE.

MONTAUBAN.....	*École normale.* — Organisation complète étendue à l'école annexe. Bon enseignement et bons résultats. Enseignement horticole méritant d'être signalé.
	Écoles élémentaires du département. — Soixante d'entre elles ont organisé les travaux de pliage, découpage et cartonnage; le modelage est commencé.
CASTELSARRASIN.....	*École élémentaire.* — L'une des premières écoles élémentaires où l'enseignement manuel a été organisé par l'initiative du directeur. Installation simple, mais très remarquable, comme les résultats.

Il conviendrait de joindre à cette liste la plupart des écoles annexes qui accèdent graduellement au travail manuel dans les ateliers de l'école normale.

COLONIES.

TAÏTI.....	*École de Papeete.* — Très bonne organisation.
NOUVELLE-CALÉDONIE...	*École de Nouméa.* — Ateliers complets.

RÉSUMÉ ET CONCLUSION.

Des documents consignés ci-dessus, il résulte donc que, pour satisfaire à la loi du mois de mars 1882, l'effort développé par le Ministère de l'instruction publique et par les départements s'étend aujourd'hui, sans erreur notable, à un nombre d'établissements scolaires, pourvus d'ateliers, ainsi répartis :

Écoles normales et écoles annexes		180
Écoles primaires supérieures ou à cours complémentaires		211
Écoles élémentaires	Seine	103
	Départements	155
	Total	649

Si l'on y joint les écoles élémentaires de garçons ou mixtes, qui, bien que non encore pourvues d'ateliers proprement dits, satisfont cependant à une partie du programme d'enseignement manuel arrêté par le Conseil supérieur de l'instruction publique et qui sont au nombre de plus de 12,000, on arrive, pour l'ensemble, au chiffre rond de 12,650, certainement dépassé en réalité.

Que l'on veuille bien se rappeler que la loi dont on poursuit la sanction date à peine de sept ans (mars 1882) et que tous les éléments de son application, ressources financières comprises, étaient à trouver : on demeurera certainement frappé de l'intensité de l'effort que le pays a développé à rendre praticable la voie nouvelle. Pour non moins

certain tiendra-t-on que le besoin auquel répond cet effort était en puissance assurément impatiente, et qu'il y a désormais obligation pour l'État à seconder un mouvement qui a pris subitement le caractère d'une aspiration nationale.

Tout porte à croire d'ailleurs que la représentation de l'enseignement nouveau à l'Exposition universelle justifiera l'appréciation que nous n'hésitons pas à consigner ici. Cette appréciation trouve déjà sa sanction dans les progrès manifestes que les commissions d'examens constatent annuellement dans la valeur des épreuves subies par les aspirants qui briguent la fonction de professeur de travail manuel.

Il est donc permis de prévoir que l'enseignement concret va trouver enfin sa place véritable à côté du développement purement cérébral.

Les souhaits du pays sont évidemment en partie tournés de ce côté; sans doute est-il le premier, le meilleur juge de ses intérêts; et s'il y a plusieurs façons de le trahir, l'une d'elles serait certainement d'arrêter l'élan dont l'enquête que nous venons de résumer et qui s'étend à la France entière constate la simultanéité.

TABLE DES MATIÈRES.

	Pages.
But du fascicule	381
Coup d'œil sur les périodes qui jalonnent l'histoire du travail manuel	382
Travail servile	383
Travail tributaire	383
Maîtrises, jurandes et apprentissages	384
Abolition des maîtrises et jurandes	387
Période empirique	387
Tentatives contre l'empirisme	388
Période actuelle	391
Raison d'être de l'enseignement manuel public	393
Aperçu des programmes	398
Programmes d'une école communale à deux classes	404
Programmes d'une école normale d'instituteurs	408
Enseignement du travail agricole	417
Liste par académies et départements des écoles de divers degrés pourvues d'ateliers	419
Colonies	452
Résumé et conclusion	453

L'ENSEIGNEMENT
DE L'AGRICULTURE
DANS LES ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTEURS
ET DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES,

PAR

M. PRILLIEUX,

INSPECTEUR GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE,

ET

M. SCHRIBAUX,

RÉPÉTITEUR À L'INSTITUT NATIONAL AGRONOMIQUE.

L'ENSEIGNEMENT
DE L'AGRICULTURE.

I

L'idée d'enseigner l'agriculture remonte à la Révolution. En 1791, la Constituante, s'occupant de la réorganisation de l'instruction publique, décide qu'elle figurera dorénavant dans le programme de l'enseignement universitaire.

Dans un rapport au Directoire, François de Neufchâteau demande que les différents établissements d'instruction publique en fassent l'objet d'un enseignement spécial. Les événements extraordinaires de cette grande époque s'opposèrent à la réalisation des vœux favorables à l'enseignement agricole, qui tomba ensuite pour longtemps dans l'oubli. La loi de 1833 n'en fait pas mention. En 1838 et en 1839, diverses dispositions lui assurent une place dans le programme des écoles normales.

La deuxième République, animée comme son aînée des meilleures intentions, ne fut pas plus heureuse que celle-ci : le projet de loi du 30 juin 1848, qui comprenait l'agriculture parmi les matières obligatoires de l'enseignement primaire, ne vint même pas en discussion.

La loi organique du 15 mars 1850 a mis l'agriculture au nombre des parties facultatives de l'enseignement.

Le règlement du 31 juillet 1851 a tracé le programme des questions agricoles et horticoles que les élèves-maîtres sont tenus d'étudier. L'enseignement de l'agriculture n'était

donné qu'aux élèves de troisième année ; le décret du 2 juillet 1866 l'a réparti dans les trois années d'études.

En 1860, la plupart des 5,940 instituteurs qui prirent part au concours ouvert par le Ministère de l'instruction publique sur les améliorations à apporter à l'enseignement primaire se prononcèrent en faveur de l'enseignement agricole.

Les premiers symptômes de la crise agricole commencent à se faire sentir. Survient la grande enquête de 1867 ouverte en vue de déterminer les moyens d'y porter remède. Les procès-verbaux de l'enquête s'accordent à signaler au Gouvernement la puissante influence que l'instruction primaire dirigée vers l'agriculture peut exercer sur la première de nos industries nationales.

Les observations consignées dans l'enquête portaient sur trois points principaux :

1° L'instruction à donner aux instituteurs dans les écoles normales primaires ;

2° L'instruction à donner aux enfants dans les écoles communales ;

3° L'instruction à donner aux adultes dans les cours spéciaux appropriés aux besoins de l'agriculture.

Voici, en résumé, d'après l'enquête des préfets, des recteurs et des inspecteurs d'Académie, l'ensemble des mesures préconisées pour généraliser promptement et utilement l'enseignement agricole dans les écoles primaires :

1. Prescrire dans un délai déterminé la création d'un cours d'agriculture et d'horticulture dans toutes les écoles normales d'instituteurs primaires.

2. Afin de constituer l'unité de ce professorat, donner à

une des écoles d'agriculture la mission officielle de former des maîtres pour les écoles normales où l'enseignement agricole n'est pas encore régulièrement organisé. Ces maîtres seraient choisis parmi les meilleurs élèves de troisième année de nos établissements normaux et envoyés dans une école d'agriculture, d'où ils sortiraient après deux ou trois ans de cours pour être spécialement chargés, comme maîtres adjoints, de l'enseignement agricole et d'une partie de l'enseignement classique ordinaire des écoles normales.

3. Établir une distinction officielle entre les écoles rurales et les autres écoles primaires; appliquer aux écoles rurales un règlement tel que les exercices classiques puissent s'accorder, en été, avec les travaux des champs.

4. Par une instruction détaillée, préciser la voie que les instituteurs ruraux doivent suivre désormais en matière d'enseignement agricole et horticole; déclarer que, dans un délai de deux ou trois années à partir de l'envoi de cette instruction, les questions d'agriculture et la pratique de l'horticulture feront partie obligatoire de l'examen pour l'obtention du brevet d'instituteur.

5. Classer les communes de chaque département d'après le genre de cultures qui y domine; choisir ou faire composer au besoin pour chacun de ces genres de culture des livres clairs et intéressants; recommander que ces livres soient adoptés de préférence et que les modèles d'écriture, les sujets de copies et de dictées, les problèmes d'arithmétique, aient toujours la culture dominante pour objet; enfin, envoyer les instituteurs dans la contrée agricole qu'ils connaissent le mieux.

6. Examiner comparativement les divers manuels élémentaires d'agriculture et les livres de lecture agricole qui ont paru, et adopter les meilleurs après leur avoir fait subir toutes les modifications ou additions qui seraient reconnues utiles. Si aucun livre publié ne répond au but que l'on se propose, ouvrir un concours pour la composition de quelques ouvrages de ce genre.

7. Prescrire l'annexion d'un jardin ou d'un terrain à toutes les écoles normales et à toutes les écoles primaires rurales qui n'en possèdent pas encore, afin que l'instituteur fasse essayer par les premiers élèves de l'école les amendements, les engrais, les semis, les binages, mais surtout la taille des arbres et les pratiques de l'horticulture dont ils auront vu la recommandation dans leurs livres ou leurs devoirs écrits; exiger que des promenades agricoles aient lieu au moins une fois par semaine, sous la conduite de l'instituteur, avec un objet d'études ou même de travail déterminé pendant la belle saison (échenillage, destruction des hannetons, sarclage des plantes, fonctionnement et avantages des machines agricoles, etc.); placer l'école normale près d'une ferme qui appartiendra soit au département, soit à un particulier, et qui sera disposée de manière qu'elle ne puisse mettre sous les yeux des élèves que les meilleurs exemples à imiter.

8. Décider qu'il sera immédiatement établi dans tous les chefs-lieux de canton ou dans les communes centrales des conférences agricoles et horticoles auxquelles seront tenus d'assister tous les instituteurs de la circonscription. Ces conférences auraient pour président et professeur un homme instruit dans la science agricole et capable de la transmettre

avec fruit. On pourrait y admettre également tous les cultivateurs qui en exprimeraient le désir.

9. Recommander aux instituteurs de réunir, durant le soirées d'hiver, ne fût-ce qu'une ou deux fois par semaine, les adultes de leur commune et de leur faire des lectures agricoles accompagnées d'explications et de conseils.

10. Fixer un programme général qui servirait de base à l'enseignement et qui serait complété par des programmes particuliers que pourraient proposer les sociétés d'agriculture et qui varierait nécessairement selon la culture particulière de chaque pays; accompagner l'envoi de ce programme d'instructions détaillées sur les méthodes que l'instituteur doit employer : les exercices pratiques, les devoirs oraux ou écrits et les travaux d'application qui peuvent être exécutés par les élèves de l'école.

11. Instituer dans chaque département des commissions prises au sein des sociétés d'agriculture ou parmi les lauréats des concours régionaux, auxquelles se joindrait l'inspecteur des écoles, et qui iraient constater les résultats de l'enseignement et donner aux maîtres des directions.

12. Enfin, instituer des concours annuels entre les élèves des écoles primaires et des classes d'adultes jugés dignes d'y être admis, et assurer aux instituteurs une rémunération réglée d'après le degré et le nombre des récompenses obtenues par eux. Ces prix seraient décernés chaque année dans les comices agricoles.

D'après les rapports adressés à la même époque au Ministère de l'instruction publique par les inspecteurs géné-

raux de l'agriculture chargés de l'inspection des écoles normales, l'enseignement agricole n'était complètement organisé que dans quelques-uns de ces établissements.

Dans la plupart on se contentait de faire faire aux élèves des leçons théoriques par un maître adjoint étranger à la science de l'agriculture. L'enseignement horticole, au contraire, fonctionnait parfaitement dans la plupart des écoles; il restait en souffrance dans sept ou huit seulement.

Pour arriver à améliorer cette situation, voici ce qu'ils demandaient en ce qui concerne l'enseignement agricole :

1° Placer l'école normale près d'une ferme qui appartiendra soit au département, soit à un particulier et qui sera disposée de manière qu'elle ne puisse mettre sous les yeux des élèves que les meilleurs exemples à imiter;

2° Doter chaque école d'un professeur spécial pour l'enseignement théorique;

3° Enjoindre au professeur de se renfermer dans un programme qui devra être étudié et qui comprendra, suivant un certain ordre, les questions agricoles;

4° Faire faire aux élèves, sous la conduite du professeur, de fréquentes excursions à la campagne et inviter ce dernier à donner dans ces promenades des explications sur une foule de détails de pratiques agricoles;

5° Créer dans chaque école une bibliothèque agricole et mettre les élèves à même de pouvoir se servir des livres qu'elle contient, à certains moments de loisir.

En ce qui concerne l'enseignement horticole :

1° Agrandir les jardins trop petits, transformer ceux qui sont mauvais et remplacer ceux qui sont trop éloignés de l'école;

2° Doter chaque établissement d'un praticien habile,

qui serait le guide des élèves dans la théorie de l'horticulture, en même temps qu'il les initierait aux meilleures pratiques du jardinage et de l'arboriculture;

3° Avoir un jardinier permanent dans chaque école.

Nous allons voir que les diverses mesures prises jusqu'à présent pour l'organisation de l'enseignement agricole n'ont fait que réaliser en partie les desiderata formulés dès l'année 1867.

La loi du 16 juin 1879, portant création d'un emploi de professeur départemental d'agriculture dans tous les départements, dispose que dans le délai de six ans à partir de sa promulgation, une chaire d'agriculture devra être établie dans les départements non dotés de cette institution (art. 1er), et que dans le délai de trois ans après l'organisation complète de l'agriculture dans les écoles primaires, les notions élémentaires d'agriculture seront comprises parmi les matières obligatoires de l'enseignement primaire.

On trouvera aux *Annexes* le programme sommaire d'enseignement agricole adopté pour les écoles normales primaires, en même temps que la leçon d'introduction d'un programme plus détaillé élaboré par le Ministère de l'agriculture et destiné à servir de guide aux professeurs départementaux. Cette leçon résume très nettement les tendances que doit avoir un cours d'agriculture.

Nous l'avons fait suivre des lois et décrets intervenus en faveur de l'enseignement agricole dans les écoles primaires ainsi que du texte des programmes annexés à l'arrêté du 18 janvier 1887.

A cet enseignement nouveau il était indispensable de donner une sanction. Au nombre des épreuves du brevet supérieur, du brevet élémentaire et du certificat d'études

IMPRIMERIE NATIONALE.

primaires supérieures, figure une question sur l'agriculture ou l'horticulture. Les candidats au certificat d'études primaires peuvent, sur leur demande, être interrogés également sur l'agriculture. (Voir aux *Annexes*.)

Afin d'encourager les instituteurs, le Ministère de l'instruction publique a décerné en 1888 vingt prix spéciaux aux instituteurs ou institutrices primaires publics qui ont donné avec le plus de zèle et le plus de succès, d'une manière théorique et pratique, l'enseignement agricole et horticole à leurs élèves.

Vingt-cinq autres prix, consistant en médailles d'argent, accompagnées d'une somme variable de 100 à 300 francs, seront décernés en 1889, sur le rapport motivé des préfets.

La liste des lauréats sera arrêtée par une commission composée de représentants des Ministères de l'instruction publique et de l'agriculture.

II

La plupart des départements ont laissé à l'État le soin d'organiser l'enseignement de l'agriculture dans les écoles primaires. A peine peut-on en citer deux ou trois ayant jusqu'à présent fait preuve d'initiative.

Quelques conseils généraux ont voté des fonds pour mettre au concours la rédaction d'un manuel classique d'agriculture et d'horticulture. Nous signalerons surtout les départements de la Haute-Marne, d'Ille-et-Vilaine, de la Corrèze et de l'Orne.

Le conseil général de la Haute-Saône se distingue tout spécialement par les mesures prises dans le but de déve-

lopper et de perfectionner l'instruction agricole dans les écoles rurales. Il a successivement décidé :

1° Qu'il serait créé un brevet agricole à côté du brevet élémentaire;

2° Que les élèves-maîtres sortant de l'école normale devraient tous passer une année dans une ferme-école avant d'obtenir un poste dans une commune;

3° Que tous les ans un certain nombre d'instituteurs (un par canton) seraient chargés, sous la direction du professeur départemental, d'un voyage d'études dans un département ayant une agriculture perfectionnée.

La première excursion a eu lieu en 1887, dans le département de l'Aisne. A son retour, chaque instituteur a adressé au préfet un mémoire relatant ses observations et donné des conférences dans son canton. Bien que celles-ci eussent produit, de l'avis de personnes compétentes, d'excellents résultats, le crédit afférent aux bourses de voyage n'a pas été renouvelé en 1888.

Le stage agricole des élèves-maîtres s'est effectué jusqu'à présent à la ferme-école de la Roche. L'année dernière, le conseil général a étudié la question de savoir s'il ne conviendrait pas mieux de placer ces jeunes gens dans une école pratique, donnant un enseignement agricole plus théorique et plus étendu. Celle de Mathieu de Dombasle, installée près de Nancy, lui a paru répondre au but qu'il se proposait d'atteindre.

Des raisons d'ordre financier l'ont empêché jusqu'alors d'accepter le projet de traité intervenu entre le préfet de la Haute-Saône et le préfet de Meurthe-et-Moselle agissant au nom de leurs départements respectifs.

Dans l'Yonne des bourses ont été affectées à l'entretien

de trois élèves-maîtres à l'école pratique de la Brosse. Depuis 1887 deux élèves-maîtres du Finistère passent une année à l'école pratique du Lézardeau. A l'expiration de leur stage ils seront chargés d'enseigner l'agriculture dans les écoles primaires supérieures du département.

Bien avant l'organisation officielle de l'enseignement de l'agriculture dans les écoles primaires, les sociétés agricoles étaient presque seules à diriger les instituteurs dans cette voie par des encouragements de toute nature : médailles, diplômes, primes en argent, etc. Les récompenses s'adressent à la fois aux maîtres et aux élèves. Le mode d'appréciation de l'enseignement est aussi variable qu'on peut l'imaginer. Tantôt elles se contentent de juger du mérite relatif des candidats par le simple examen des travaux qui leur sont présentés aux expositions annuelles; tantôt elles se concertent avec les inspecteurs primaires et le professeur d'agriculture pour organiser des concours entre les élèves des diverses écoles; afin de rehausser la valeur des récompenses accordées aux lauréats, elles les décernent avec plus ou moins de solennité en même temps que celles qui sont délivrées aux agriculteurs.

Les syndicats qui en ce moment s'organisent un peu partout pour l'achat et la vente en commun des matières agricoles, sollicitent fréquemment le concours des instituteurs; ceux-ci sont devenus de précieux auxiliaires dans les communes, où des champs de démonstration ont été établis. Plusieurs sociétés, telles que celles de Tarn-et-Garonne et de l'arrondissement d'Évreux, servent un abonnement gratuit à leur *Bulletin* aux instituteurs de leur circonscription.

Les fermes-écoles et les écoles pratiques avaient béné-

ficié exclusivement jusqu'à présent des libéralités des particuliers en faveur de l'enseignement agricole. Par un testament en date du 24 septembre 1880, M. Jean-Baptiste-Camille Godard, décédé à Bordeaux le 18 décembre 1881, a légué à la Société des agriculteurs de France un titre de 5,000 francs de rente destiné à récompenser les instituteurs laïques qui feront faire le plus de progrès à l'agriculture dans les départements de la Gironde, des Landes, de la Dordogne, de la Charente et de la Charente-Inférieure.

Après avoir accepté ce legs, la Société des agriculteurs de France a établi en 1882 un roulement entre les cinq départements désignés par Camille Godard.

III

A la fin de l'année 1888, l'enseignement agricole était complètement organisé dans presque toutes les écoles normales primaires. Déjà en 1884, dans l'enquête faite par le Ministère de l'instruction publique, les professeurs départementaux avaient émis le vœu que l'agriculture figurât au nombre des matières obligatoires pour les examens des brevets de capacité. Ce vœu était ainsi motivé :

Nous estimons qu'il conviendrait d'apporter des modifications au programme d'examen du brevet supérieur en faisant une plus large place à l'enseignement donné par les professeurs départementaux. Plus de soixante-cinq départements sont aujourd'hui en possession d'une chaire d'agriculture, et des leçons d'agriculture sont faites régulièrement dans toutes ou presque toutes les écoles normales d'instituteurs, aux élèves de deuxième et de troisième année, d'après un plan général et uniforme approuvé par le Conseil supérieur de l'instruction publique; on serait donc en droit d'exiger des candidats au

brevet supérieur de capacité des garanties spéciales de savoir sur l'agriculture et sur l'horticulture. Il y aurait tout avantage, selon nous, à distraire ces matières des groupes dont elles font partie pour en former un groupe distinct, auquel correspondrait, aux examens écrits et oraux, une note dont le coefficient, pour le classement des candidats, devrait être au moins égal à celui des notes s'appliquant à certaines matières obligatoires, telles que la gymnastique, le chant. L'enseignement institué par la loi de 1879 trouverait ainsi la sanction qui lui manque et recevrait par suite une impulsion nouvelle qui lui ferait occuper dans les études une place proportionnelle à son utilité et aux services qu'il est destiné à rendre à notre première industrie nationale et aux populations rurales.

La mesure que nous vous demandons de prendre, Monsieur le Ministre, et que nous considérons comme étant en quelque sorte le complément des grandes réformes que la Républiqne a réalisées au point de vue de l'enseignement primaire, en appelle une autre connexe, inséparable de la première, ayant trait à la composition du jury d'examen du brevet supérieur. Dans les commissions actuelles nommées chaque année par le conseil départemental de l'instruction publique, les interrogations relatives à l'agriculture sont faites, le cas échéant, par l'examinateur des sciences physiques et naturelles. Il y aurait lieu, la première réforme admise, d'introduire désormais dans le sein de ces commissions, pour le charger de ces interrogations, un nouveau membre ayant les connaissances techniques et la compétence qu'on ne saurait rencontrer chez un examinateur professionnel.

Nous avons vu plus haut qu'il avait été tenu compte de ce vœu dans une certaine mesure. Les professeurs départementaux que nous avons consultés s'accordent pour trouver insuffisante la satisfaction qui leur a été donnée; comme par le passé, les interrogations relatives à l'agriculture sont faites le plus souvent à l'examen du brevet par des personnes incompétentes; la note obtenue se confond avec les notes de sciences physiques et naturelles, et pèse ainsi d'un poids insignifiant dans la moyenne générale des exa-

mens. Les conséquences de cet état de choses, ajoutent nos correspondants, sont faciles à prévoir : les élèves-maîtres négligent plus ou moins complètement l'étude de l'agriculture, certains qu'une mauvaise note sur cette matière n'entraînera pas leur exclusion à l'examen du brevet.

Les instituteurs transportent à l'école primaire les méthodes et les tendances de l'école normale. Si l'agriculture n'y occupe pas une place d'honneur, si l'enseignement général tout entier ne témoigne pas pour elle d'un intérêt particulier, il faut absolument renoncer à l'espoir de faire de nos instituteurs les apôtres du progrès agricole et rayer du programme des écoles primaires une branche d'enseignement qui serait professée sans autorité, sans conviction, et partant sans profit.

A l'école primaire l'enseignement agricole semble n'avoir donné jusqu'à présent que de médiocres résultats. Nous avons signalé plus haut les concours établis par les sociétés d'agriculture; nos correspondants reprochent une indulgence excessive aux commissions d'examen déléguées par ces sociétés. Voici de quelle façon aurait lieu presque toujours la préparation à ces épreuves : quelques mois avant le concours, les instituteurs qui y participent réunissent de petites collections de plantes, d'insectes, de minéraux, quelques cahiers d'élèves renfermant les mêmes exercices, et font apprendre par cœur les principaux chapitres d'un cours d'agriculture. Le concours terminé, l'enseignement de l'agriculture sommeille jusqu'à ce que la perspective de nouvelles récompenses le fasse sortir de l'oubli. L'extrait suivant d'un rapport de M. Vassilière sur le prix Godard décerné aux instituteurs de la Gironde caractérise parfaitement la méthode défectueuse employée par nos instituteurs

pour enseigner l'agriculture. M. Vassilière indique avec non moins de justesse la direction qu'il convient de donner à cet enseignement :

Ce n'est pas tout en effet que d'attribuer un ou plusieurs prix à des instituteurs méritants, il faut les bien attribuer, c'est-à-dire récompenser en eux au moins autant la méthode que les résultats apparents qu'elle donne en un quart d'heure ou vingt minutes d'examen des enfants. Or en ceci votre Commission a pu se convaincre que ce qui manque le plus aux maîtres, tous bien intentionnés et presque tous habiles, c'est l'intuition vraie de la mission qui leur incombe en matière d'enseignement agricole. Sans aucune exception, nous les avons trouvés mettant aux mains des élèves de petits livres d'agriculture rédigés sous des formes diverses et aboutissant au même résultat, qui est de loger dans de jeunes têtes, pêle-mêle avec les autres matières de l'enseignement primaire, des principes agricoles parfois discutables dans les milieux où l'on en fait des axiomes, et toujours destinés à s'envoler, pour la plus grande part, au sortir de l'école, avec bon nombre de ceux auxquels ils se trouvaient temporairement associés.

Mais si, avec quelques notions en moins de telle ou telle branche de ses études, l'enfant, devenu jeune homme, ne se trouvera pas beaucoup plus embarrassé pour faire son chemin dans la vie que s'il les possédait toutes, il n'en est pas précisément de même pour l'agriculture; celle-ci emprunte aux sciences exactes leur caractère primordial; elle veut être comprise avant que d'être apprise; dans la méthode d'assimilation à lui appliquer l'intelligence doit tenir le premier rang, la mémoire le second. Et puisqu'il est avéré qu'avec elle l'observation est l'étape qui précède la compréhension, c'est par l'observation des faits qu'il faut faire commencer l'enseignement de l'agriculture.

Dans les limites qu'elle doit garder à l'école primaire, l'agriculture se prête d'ailleurs merveilleusement à ce mode d'enseignement. Constituée par une série de travaux qui changent chaque jour et qui, à quelques variantes près, se répètent plusieurs fois dans l'année, elle offre à l'enfant un sujet d'observations toujours nouveau, qui,

loin de fatiguer son attention, l'éveille et l'amuse. Que lui faut-il à ce petit? Apprendre à observer d'abord, apprendre à noter ses observations ensuite, et, en dernier lieu, comprendre le pourquoi et le comment de ce qui se passe sous ses yeux. Son livre à lui c'est le champ, le jardin où il voit ses parents travailler; sa leçon c'est la narration, parlée ou écrite suivant l'âge, du travail particulier qu'on exécute devant lui, et auquel souvent il prend part pendant ses heures de récréation ou ses jours de congé. Le rôle du maître est de coordonner ces observations, de les commenter, d'en dégager les lois et les principes, au lieu de commencer par faire pénétrer ceux-ci de force, si je puis m'exprimer ainsi, dans le cerveau de son élève; c'est à lui qu'un bon livre d'agriculture est indispensable et non à l'enfant, auquel il est plus nuisible qu'utile.

Et qu'on n'aille pas croire que la narration d'un repiquage de choux ou d'une taille de vigne ne prête pas autant que d'autres plus littéraires à l'application des règles de l'orthographe, de la grammaire ou du style. C'est à l'instituteur qu'il appartient de savoir les en faire jaillir; il y trouvera, même mieux que partout ailleurs, les éléments de calculs intéressants, utiles et beaucoup plus pratiques que la majorité de ceux dont il prend les données et les solutions toutes faites dans les recueils ordinaires.

Par l'application de cette méthode l'enfant ne connaîtra évidemment pas l'agriculture des cinq parties du monde; mais, ce qui est plus précieux à nos yeux, il saura et aimera celle de sa commune, de son village; l'instituteur lui en aura montré le bon, fait toucher du doigt le mauvais; le progrès agricole sortira plus rapide plus vivace des améliorations qu'on sera ainsi amené à réaliser sur place, que de l'importation souvent risquée de végétaux, d'animaux ou de pratiques excellents peut-être en eux-mêmes dans des conditions déterminées, mais plus souvent encore causes de déboires et de regrets pour ceux qui sont trop prompts à les adopter; elle n'exclura pas l'expérimentation; loin de là : elle aidera au contraire à en dégager les véritables résultats par l'habitude de l'observation réfléchie et raisonnée qu'elle donnera à ceux qui seront appelés à expérimenter.

Si l'on songe que nos instituteurs n'étaient point pré-

parés à l'enseignement de l'agriculture, que de bons ouvrages élémentaires appropriés aux besoins de chaque région leur font complètement défaut, on est bien obligé de leur reconnaître, malgré de réelles imperfections que nous avons signalées, un bon vouloir et une intelligence qui, bien dirigés à l'avenir, ne manqueront pas de tourner au profit de la première de nos industries.

IV.

ANNEXES.

A. LOIS ET RÈGLEMENTS.

Loi du 16 juin 1879 relative à l'enseignement départemental et communal de l'agriculture.

Décret du 9 juin 1880 réglementant la nomination et les attributions des professeurs départementaux d'agriculture.

Loi du 28 mars 1882 et Décret du 18 janvier 1887 relatifs à l'enseignement de l'agriculture dans les écoles primaires.

B. EXAMENS ET CONCOURS.

Arrêtés relatifs aux examens du brevet supérieur, du brevet élémentaire, du certificat d'études primaires supérieures et du certificat d'études primaires élémentaires.

Rapport de M. Salicis, au nom de la commission chargée de décerner les prix d'enseignement agricole en 1888.

Arrêté du 12 janvier 1889 relatif aux prix d'enseignement agricole à décerner en 1889.

C. PROGRAMMES ET INSTRUCTIONS.

1. *Écoles normales :*

Programme sommaire du cours d'agriculture dans les écoles normales.

Leçon d'introduction du plan général des cours d'agriculture et d'horticulture dans les écoles normales primaires suivant les régions.

Circulaire du 18 juin 1883 relative à l'enseignement de l'agriculture dans les écoles normales primaires.

Circulaire du 19 décembre 1885 sur l'organisation des champs de démonstration.

2. *Écoles primaires supérieures de garçons :*

Programme de l'enseignement agricole.

3. *Écoles primaires supérieures de filles :*

Programme de l'enseignement agricole.

4. *Écoles primaires élémentaires :*

Programme de l'enseignement agricole.

A.

Loi du 16 juin 1879
relative à l'enseignement départemental et communal de l'agriculture.

(*Journal officiel* du 17 juin 1879.)

Le Sénat et la Chambre des députés ont adopté;

Le Président de la République française promulgue la loi dont la teneur suit :

Article premier. Dans le délai de six ans à partir de la promulgation de la présente loi, il sera établi une chaire d'agriculture, d'après les règles ci-après, dans les départements non dotés déjà de cette institution.

Le programme de l'enseignement comprendra toutes les branches de l'exploitation agricole, et plus spécialement l'étude des cultures de la région.

Art. 2. Les professeurs départementaux d'agriculture seront choisis au concours, sur le rapport d'un jury composé par le Ministre de l'agriculture et constitué de la façon suivante :

1° L'inspecteur général d'agriculture, président;

2° L'inspecteur d'Académie;

3° Un professeur de chimie ou de physique.

4° Un professeur de sciences naturelles;

Ces deux derniers examinateurs devront être choisis dans le personnel enseignant de l'Institut agronomique ou d'une école d'agriculture, et, à leur défaut, appartenir à l'Université de l'État;

5° Un professeur de l'école vétérinaire ou de l'école de médecine la plus rapprochée, ou un vétérinaire diplômé;

6° Trois agriculteurs choisis par la commission départementale parmi les membres des associations agricoles du département, sur des listes dressées par chacune de ces associations;

7° Un conseiller général désigné par ses collègues.

Les professeurs d'agriculture seront nommés par arrêté concerté entre le Ministre de l'agriculture et le Ministre de l'instruction publique.

Art. 3. Le concours aura lieu au chef-lieu de département; il portera sur les principes généraux de l'agriculture, de la viticulture, de l'arboriculture et de l'horticulture, et sur les sciences dans leurs applications à la situation, à la production et au climat du département.

Art. 4. Le programme du concours sera arrêté par les Ministres de l'agriculture et de l'instruction publique, après avis des associations agricoles et du conseil général du département.

Art. 5. Les candidats devront, pour être admis au concours, être Français et âgés de vingt-cinq ans au moins. S'ils produisent le diplôme de bachelier ès sciences ou celui de l'Institut agronomique ou d'une école d'agriculture, il leur sera attribué un certain nombre de points qui sera fixé par le Ministre de l'agriculture.

Art. 6. Les professeurs d'agriculture seront chargés de leçons à l'école normale primaire, près de laquelle ils devront, autant que possible, avoir leur résidence; aux autres établissements d'instruction publique, s'il y a lieu, et de conférences agricoles dans les différentes communes du département, aux instituteurs et agriculteurs de la région.

Art. 7. Le traitement du professeur départemental d'agriculture sera payé sur les fonds du budget du Ministère de l'agricultureet sur ceux du budget du Ministère de l'instruction publique.

Les frais de tournées seront à la charge du département.

Art. 8. Les attributions et les conditions de révocation des professeurs d'agriculture départementaux seront déterminées par un règlement d'administration publique.

Le règlement déterminera le traitement des professeurs départementaux.

Il fixera le minimum des frais de tournées des professeurs d'agriculture par rapport à chaque département, après avis du conseil général.

Art. 9. Les professeurs d'agriculture actuellement en exercice, qu'ils aient ou non été nommés à la suite d'un concours, ne seront pas soumis aux épreuves d'un nouveau concours.

Art. 10. Trois ans après l'organisation complète de l'agriculture dans les écoles normales primaires, les notions élémentaires d'agriculture seront comprises dans les matières obligatoires de l'enseignement primaire.

Toutefois, dans les départements où l'enseignement de l'agriculture sera organisé à l'école normale primaire depuis plus de trois années, le conseil départemental de l'instruction publique pourra décider l'obligation de ce même enseignement dans toutes les écoles primaires du département.

Les programmes de cet enseignement dans chaque département seront arrêtés après avis du conseil départemental de l'instruction publique.

La présente loi, délibérée et adoptée par le Sénat et par la Chambre des députés, sera exécutée comme loi de l'État.

Fait à Paris, le 16 juin 1879.

Jules GRÉVY.

Par le Président de la République :
Le Ministre de l'agriculture et du commerce,
P. Tirard.

Décret du 9 juin 1880, rendu en forme de règlement d'administration publique pour l'exécution de la loi du 16 juin 1879, portant création des chaires départementales d'agriculture.

(*Journal officiel* du 10 juin 1880.)

Le Président de la République française,

Sur le rapport des Ministres de l'agriculture et du commerce et de l'instruction publique et des beaux-arts;

Vu la loi du 16 juin 1879, relative à l'enseignement départemental et communal de l'agriculture;

Le Conseil d'État entendu,

Décrète :

Article premier. Tout concours à ouvrir dans un département pour la nomination aux fonctions de professeur départemental d'agriculture est annoncé, trois mois au moins à l'avance, par l'insertion d'un avis au *Journal officiel*.

Dans le délai de deux mois à partir de cette insertion, les candidats adressent leur demande d'admission au concours soit au Ministère de l'agriculture et du commerce, soit à la préfecture du département de leur résidence. Ils joignent à leur demande un extrait de naissance, un certificat de bonne vie et mœurs et une note faisant connaître leurs antécédents, leurs titres et travaux scientifiques.

Art. 2. Le Ministre de l'agriculture et du commerce prépare la liste des candidats admis à concourir.

Cette liste est arrêtée définitivement d'accord avec le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts.

Art. 3. Le jury se réunit au jour fixé par l'arrêté du Ministre de l'agriculture et du commerce qui l'a constitué, à l'effet de prendre connaissance des dossiers des candidats et de fixer l'ordre des épreuves.

Art. 4. Le concours comprend trois natures d'épreuves :

Un épreuve écrite, des épreuves orales et des épreuves pratiques.

Le programme du concours, arrêté comme il est dit à l'article 4 de la loi du 16 juin 1879, est publié au *Journal officiel* avec l'avis prescrit par l'article 1er du présent règlement.

Art. 5. Le procès-verbal des opérations du jury est adressé, avec les dossiers des candidats, au Ministre de l'agriculture et du commerce, qui le transmet à son collègue de l'instruction publique et des beaux-arts avec un projet d'arrêté de nomination.

L'original de l'arrêté reste déposé au Ministère de l'agriculture et du commerce.

Art. 6. Les professeurs départementaux d'agriculture peuvent être révoqués par un seul des deux Ministres, après avis de son collègue.

Cette décision entraîne la révocation complète du fonctionnaire.

Art. 7. Le traitement des professeurs départementaux d'agriculture est payé par moitié sur les fonds du budget de chacun des deux Ministères de l'agriculture et du commerce et de l'instruction publique et des beaux-arts.

Art. 8. Les professeurs départementaux d'agriculture sont divisés en quatre classes, dont les traitements sont fixés ainsi qu'il suit :

1re classe	4,500f
2e classe	4,000
3e classe	3,500
4e classe	3,000

La première nomination est toujours faite à la 4e classe.

L'élévation d'une classe à la classe immédiatement supérieure ne peut avoir lieu qu'après trois années d'exercice au moins.

La décision est prise de concert entre les deux Ministres d'agriculture et du commerce et de l'instruction publique et des beaux-arts.

Art. 9. Les frais de tournée du professeur départemental d'agriculture, mis à la charge du département par l'article 7 de la loi du 16 juin 1879, sont fixés dans chaque département par le conseil général, sans pouvoir être inférieurs à la somme de 500 francs.

Cette dépense ne sera pas imputée sur les fonds affectés au service de l'instruction primaire.

Art. 10. Les professeurs départementaux d'agriculture sont nommés spécialement pour le département dans lequel ils ont concouru.

Toutefois ils peuvent être appelés, en vertu d'un arrêté pris de concert entre les deux Ministres, à passer dans un autre département se trouvant dans des conditions de culture analogues.

Art. 11. Les professeurs départementaux d'agriculture qui acceptent des fonctions électives dans le département où ils sont nommés sont considérés comme démissionnaires.

Art. 12. Les attributions du professeur départemental d'agriculture comprennent, dans les conditions déterminées par les articles suivants :

1° L'enseignement agricole à l'école normale primaire et, s'il y a lieu, dans les autres établissements d'instruction publique;

2° Les conférences agricoles dans les campagnes;

3° Les travaux ou missions dont il peut être chargé par le préfet du département ou par le Ministre de l'agriculture et du commerce.

Art. 13. Le programme du cours fait à l'école normale primaire est arrêté par le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts, le Conseil supérieur de l'instruction publique entendu, après avis du Ministre de l'agriculture et du commerce.

Ce cours est suivi par les élèves de 2e et 3e année; il est fait à raison de deux leçons par semaine complétées par un exercice pratique ou une excursion agricole [1].

Art. 14. Les conférences agricoles dans les campagnes sont faites suivant un programme arrêté chaque année par le Ministre de l'agriculture et du commerce. Elles sont au nombre de vingt-six au moins par an.

Les localités où elles ont lieu sont déterminées par le préfet.

Art. 15. Un compte rendu de ces conférences est adressé par le professeur, à la fin de chaque année, au préfet du département, pour être transmis au Ministre de l'agriculture et du commerce ainsi qu'au conseil général.

Art. 16. Indépendamment des attributions spécifiées dans les articles qui précèdent, le professeur départemental d'agriculture doit fournir au préfet les renseignements intéressant l'agriculture du département.

Art. 17. Les Ministres de l'agriculture et du commerce et de l'instruction publique et des beaux-arts sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret.

Fait à Paris, le 9 juin 1880.

Jules GRÉVY.

Par le Président de la République :

Le Ministre de l'agriculture et du commerce,
P. Tirard.

Le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,
Jules Ferry.

[1] L'arrêté du 10 janvier 1889 porte de plus cinq heures par semaine consacrées aux travaux manuels et agricoles. Les travaux agricoles s'appliquent au jardinage, à

II. *Loi du 28 mars 1882*, art. 1er. — L'enseignement primaire comprend :..... les éléments des *sciences*, *leurs applications à l'agriculture.*

III. *Décret du 18 janvier 1887*, art. 27. — L'enseignement primaire élémentaire comprend :..... les leçons de choses et les premières notions scientifiques, principalement dans leurs *applications à l'agriculture.*

B.

I. *Certificat d'études primaires élémentaires* (arrêté organique du 18 janvier 1887; dispositions additionnelles du 24 juillet 1888).

Art. 260. — Outre les matières énoncées aux articles 256 et 258 du présent règlement, l'examen peut comprendre, sur la demande du candidat, un exercice de dessin linéaire et des *interrogations sur l'agriculture.*

Il sera fait mention sur le certificat des matières complémentaires pour lesquelles le candidat aura obtenu au moins la note 5.

III. *Certificat d'études primaires supérieures* (arrêté organique du 10 janvier 1887; dispositions additionnelles du 24 juillet 1888 complétées par l'arrêté du 29 décembre 1888).

Art. 250. — Les épreuves orales ne peuvent excéder la durée d'une heure; elles comprennent nécessairement un examen de langue vivante et un *examen sur le programme de l'enseignement* technique (*agricole* ou industriel), tel qu'il est arrêté par le conseil départemental.

II. *Brevet élémentaire* (arrêté organique du 18 janvier 1887; complété par l'arrêté du 29 décembre 1888).

Art. 148. — 5° *Questions* sur les notions les plus élémentaires des

l'arboriculture pratique dans le jardin de l'école pendant les récréations. D'après le décret du 9 juin 1880 (article 13 complété par des instructions spéciales), MM. les professeurs d'agriculture font, en outre, durant toute l'année scolaire, une démonstration ou exercice pratique, ou une excursion par quinzaine.

IMPRIMERIE NATIONALE.

sciences physiques et naturelles et *sur les matières de l'enseignement agricole.*

I. *Brevet supérieur* (arrêté du 18 janvier 1887).

Art. 151..... — Les épreuves de la première série sont au nombre de quatre, savoir :

1° Une composition comprenant..... une question sur les sciences physiques et naturelles avec leurs applications les plus usuelles..... à *l'agriculture et l'horticulture.*

Rapport de M. de Salicis au nom de la Commission chargée de décerner les prix d'enseignement agricole en 1888.

Monsieur le Ministre,

Un arrêté en date du 5 décembre 1887 institue vingt prix spéciaux à décerner en 1888 aux instituteurs publics qui auront donné avec le plus de zèle et le plus de succès, d'une manière théorique et pratique, l'enseignement agricole et horticole à leurs élèves.

En exécution de ce premier arrêté, vous avez décidé, Monsieur le Ministre, par un second arrêté en date du 21 novembre dernier, qu'une commission spéciale serait chargée de classer les candidats, ceux-ci devant, au préalable, être présentés par MM. les préfets avec avis de MM. les inspecteurs d'Académie et professeurs départementaux.

La Commission que vous avez bien voulu nommer s'est mise à l'œuvre dès que les dossiers lui ont été communiqués; elle les a étudiés, classés sans désemparer, et j'ai l'honneur, en qualité de rapporteur, de vous transmettre, en même temps que les principales données numériques, ses impressions et son avis.

Les départements qui ont répondu à l'invitation ministérielle sont au nombre de 74 et représentés par 160 candidats.

Ce chiffre de 160 candidats arrivant en ligne, dès la première invitation, pour 20 récompenses seulement, témoigne de l'importance que les instituteurs leur attribuent, et cette importance trouvera sa sanction dans la valeur des travaux qui ont été jugés dignes des premiers rangs.

La tâche de classer par ordre de mérite des candidats n'a pas

laissé que d'être laborieuse. Tous, en effet, ou du moins le plus grand nombre d'entre eux, présentaient un ensemble sérieux de travaux personnels se rapportant à l'agriculture. Ils y répondaient d'ailleurs aux conditions expressément stipulées par l'arrêté : *d'un bon enseignement agricole et horticole, à la fois théorique et pratique, donné à leurs élèves*, et joignant finalement à ces titres divers des durées de services qui, pour les plus méritants, embrassaient de quinze à trente-six années.

En raison de ce que le concours est établi par le Ministre de l'instruction publique et se rapporte à une question scolaire, la Commission a pensé qu'elle obéirait à l'esprit de l'arrêté en tenant compte avant tout de la valeur des enseignements donnés dans les écoles et aussi de la durée des services.

Elle n'a pas cru néanmoins devoir refuser toute sanction aux efforts personnels, et après avoir arrêté un premier classement de vingt candidats établi en raison comparée de l'enseignement et des services, elle a cru devoir ajouter à la suite le nom de trente instituteurs qui lui ont paru mériter un encouragement.

La Commission cependant n'a pas été d'avis que le nombre des récompenses offertes par le Ministère de l'instruction publique pour l'année 1888 dût être augmenté. Elle s'est bornée, en considération de la valeur des travaux produits par les trente candidats supplémentaires et dont l'appréciation ressortit directement au Ministre de l'agriculture, à émettre le vœu que vous vouliez bien, Monsieur le Ministre, signaler ces intéressants instituteurs à votre collègue de l'agriculture, qui les jugerait peut-être dignes de recevoir une médaille de son département.

Enfin, dans la supposition que ce vœu recevra une solution favorable, la Commission a pensé encore qu'un certain nombre d'encouragements, sous forme de lettres de félicitations, seraient très équitablement attribués à plusieurs instituteurs qui, bien que non classés parmi les médaillés, se sont cependant fait remarquer par des travaux d'une utilité certaine.

Cette extension, que la Commission serait d'avis qu'on apportât à la liste des récompenses, fournit la meilleure preuve qu'elle puisse donner de l'intérêt que lui a présenté l'ensemble du concours. On

doit sans doute, par expérience, s'attendre, de la part de notre pays, à toutes les surprises qui peuvent rassurer notre patriotisme; mais tant d'esprits chagrins ont si souvent médit de notre agriculture, nos instituteurs sont perdus si loin au fond de nos provinces en même temps que tellement dépourvus encore dans leurs moyens d'action, que, s'il était permis de croire à quelques efforts de leur part, on ne devait les supposer que timides et suffisant à prouver que l'enseignement agricole existait peut-être sur le papier, mais pas ailleurs.

La Commission a la satisfaction de pouvoir affirmer, Monsieur le Ministre, que l'état des choses, en ce qui concerne l'enseignement agricole, est tout différent. Assurément n'est-il pas encore ce qu'il faut qu'il devienne, et sa diffusion est-elle jusqu'à présent trop restreinte; mais dans toutes les régions du territoire et sur plusieurs points de chacune d'elles, se sont révélés dès à présent d'actifs et intelligents pionniers, praticiens d'abord, savants ensuite, assurément très modestes, mais savants assez pour ne pas engager leurs élèves, agriculteurs futurs, dans une aveugle pratique d'usage qui serait dépourvue de tout discernement. Peut-être, pour accroître rapidement leur nombre, suffirait-il d'abord de donner une large publicité officielle à ces appréciations de la Commission spéciale.

Il résulte en effet, du dépouillement de ces 160 dossiers, qu'en dehors de toute prévision de récompense, selon les conditions de terrains ou de régions, proportionnellement d'ailleurs aux moyens fournis, des terres en friches ont été rendues à la culture, des sols réfractaires ont été modifiés et sont aujourd'hui fertiles; des pépinières, des vergers (taille comprise, bien entendu), des vignobles ont été créés, le tout par des instituteurs avec la participation de leurs élèves; et cela jusqu'au vingtième médaillé de l'instruction publique ou sensiblement au delà.

En même temps marchait de front, dans bon nombre, l'étude des engrais aux champs d'expériences, c'est-à-dire des moyens de rendre intensive la culture des céréales, des plantes fourragères, des tubercules, des légumineuses, et de nous préparer le mieux, le plus tôt possible, à repousser l'importation étrangère.

Tels sont, Monsieur le Ministre, en énumération succincte, les résultats que le concours a mis à jour. La Commission espère qu'ils

justifieront auprès de vous les diverses résolutions qu'elle a cru pouvoir prendre et qu'elle a l'honneur de proposer à votre approbation.

Veuillez agréer, Monsieur le Ministre, l'expression de mon très respectueux hommage.

L'Inspecteur général de l'instruction publique,

SALICIS.

ARRÊTÉ du 12 janvier 1889 relatif aux prix d'enseignement agricole à décerner en 1889.

LE MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE ET DES BEAUX-ARTS

ARRÊTE :

Il sera décerné, en 1889, des prix spéciaux à 25 instituteurs ou institutrices primaires publics qui auront donné, avec le plus de zèle et de succès, d'une manière théorique et pratique, l'enseignement agricole et horticole à leurs élèves.

Ces prix, consistant en médailles d'argent accompagnées d'une somme variable de 100 francs à 300 francs, seront décernés sur le rapport motivé des préfets.

La liste des lauréats sera arrêtée par une commission composée de représentants des Ministères de l'instruction publique et de l'agriculture.

Les propositions des préfets devront parvenir au Ministère de l'instruction publique avant le 1er octobre 1889.

E. LOCKROY.

C.

Programme sommaire d'enseignement agricole adopté pour les écoles normales d'instituteurs et instruction y relative.

(Extrait de l'arrêté de M. le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts du 3 août 1881 réglant le plan d'études des écoles normales primaires.)

AGRICULTURE [1].

2e année. — 2 heures par semaine.

3e année. — 1 heure par semaine.

[1] Le programme d'enseignement agricole, arrêté par M. le Ministre de l'agri

DEUXIÈME ANNÉE.

Agriculture, zootechnie et économie rurale.

1° Production végétale. — Étude du sol et des moyens d'en modifier la composition chimique et les propriétés physiques (engrais et amendements; irrigation; drainage; travaux de labour; cultures spéciales (céréales, plantes légumineuses, fourrages, plantes industrielles); assolements.

2° Zootechnie. — Alimentation. — Races chevaline, bovine, ovine, porcine;

3° Économie rurale. — Constitution de la propriété foncière, mode et capital d'exploitation; simples notions de comptabilité agricole.

TROISIÈME ANNÉE.

Horticulture fruitière et potagère.

1° Notions générales de culture. — Emplacement, préparation du sol, plantation;

2° Cultures spéciales arborescentes. — Vigne, pêcher, cerisier, prunier, poirier, pommier, rosier, etc.;

3° De la greffe;

4° Du jardin potager.

Le professeur insistera particulièrement sur les cultures et variétés intéressant la région.

L'instruction spéciale (annexée à la circulaire ministérielle du 18 octobre 1881 adressée aux recteurs) relative à la mise en vigueur du nouveau plan d'études des écoles normales commente en ces termes le programme précédent :

« Il n'y a pas lieu de s'étendre longuement ici sur l'enseignement agricole : toutes les directions pédagogiques qui le concernent se trouvent très clairement développées dans le *Plan général d'un cours d'agriculture* qui a été récemment envoyé dans toutes les écoles normales,

culture et du commerce, en conformité de l'article 13 du décret du 9 juin 1880, a été publié séparément et adressé, à titre de document à consulter, à tous les professeurs d'agriculture des écoles normales. (Note de l'Administration.)

et dans la note préliminaire qui accompagne ce document. C'est un programme spécial et détaillé, dans lequel chaque professeur puisera de très utiles indications. Il ne sera pas superflu cependant de rappeler que, si l'enseignement agricole doit occuper une place honorable dans nos écoles normales, ces établissements ne sont pas des instituts agronomiques, et qu'ils ne sauraient prétendre à former des praticiens; le temps manquerait d'ailleurs à une telle entreprise. Ce qui est nécessaire, c'est que les élèves-maîtres emportent de l'école des connaissances exactes sur le sol et sur les moyens d'en améliorer la constitution, sur les principales cultures, particulièrement sur les cultures régionales, sur la tenue d'une ferme, d'un jardin, etc.; c'est encore qu'ils soient en mesure d'enseigner à l'école primaire les éléments de cette science, de donner un bon conseil autour d'eux, et, au besoin, de combattre efficacement la routine et les préjugés. Pour arriver à ce résultat, il suffira d'un enseignement sobre et clair, appuyé sur la visite des fermes les mieux tenues du voisinage, sur quelques travaux de laboratoire et sur de fréquentes applications soit dans le jardin, soit dans le champ d'expériences de l'école. »

Circulaire aux recteurs relative à l'enseignement de l'agriculture dans les écoles normales primaires.

(*Bulletin administratif du Ministère de l'instruction publique* du 30 juin 1883, n° 551.)

Paris, le 18 juin 1883.

Monsieur le Recteur,

Le décret du 9 juin 1880, qui a institué les chaires départementales d'agriculture, porte (art. 13) que :

« Le programme du cours fait à l'école normale primaire est arrêté par le Ministre de l'instruction publique, le Conseil supérieur entendu, après avis du Ministre de l'agriculture et du commerce.

« Ce cours est suivi par les élèves de la 2e et de la 3e année ; il est fait à raison de deux leçons par semaine, complétées par un exercice pratique ou une excursion agricole. »

L'enseignement de l'agriculture n'a jusqu'ici d'autre programme officiel que celui qui est indiqué sommairement dans le plan général

d'études des écoles normales (décret du 29 juillet 1881). Le nombre des leçons y est déterminé de la manière suivante :

2e année. — 2 heures par semaine.

3e année. — 1 heure par semaine.

Il en résulte que le professeur départemental est dans l'obligation de faire *trois leçons par semaine*, contrairement aux prescriptions du décret du 9 juin 1880, qui n'admet que deux leçons.

J'ai cru devoir soumettre cette question à l'examen du Conseil supérieur, qui l'a tranchée dans sa séance du 23 décembre dernier. La haute assemblée a décidé que désormais les leçons d'agriculture, dans les écoles normales primaires, seront données aux élèves de 2e et de 3e année réunis, à raison de deux leçons par semaine pendant les semestres d'hiver.

Le professeur exposera alternativement, pendant un hiver, la première moitié de son cours, et pendant l'hiver suivant, la deuxième moitié ; en sorte que chaque série d'élèves aura le cours complet.

Je vous prie, Monsieur le Recteur, de vouloir bien porter cette décision à la connaissance de MM. les Directeurs d'école normale de votre ressort, et de prendre les mesures nécessaires pour que cette nouvelle répartition des heures de cours soit effectuée dès la rentrée prochaine.

Recevez, Monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très distinguée.

Le Président du Conseil,
Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts,
JULES FERRY.

Plan général d'un cours d'agriculture et d'horticulture en 90 leçons, arrêté en exécution de l'article 13 du décret du 9 juin 1880.

LEÇON D'INTRODUCTION POUR LES DIVERSES RÉGIONS AGRICOLES.

Définition et but de l'agriculture. — Envisagée comme une des branches des connaissances humaines, l'agriculture recherche les moyens d'obtenir les produits des végétaux et des animaux de la manière la plus avantageuse.

Elle constitue une des industries les plus importantes. — Coup d'œil sur ses produits. — Capital qu'elle met en œuvre. — Population qu'elle occupe.

Ses matières premières. — Ses outils. — Forces qu'elle met en jeu.

Importance considérable des agents naturels dans la production agricole. — Rôle de la chaleur et de la lumière solaires.

Nécessité pour l'agriculture, comme pour toute industrie, du concours des sciences physiques et naturelles, afin qu'elle puisse être exercée avec succès.

Exemples tirés de la connaissance de la botanique et de la géologie, de la zoologie, de la physique, de la chimie, de la mécanique, etc.

L'agriculture, envisagée comme science, art, métier. — Ce qu'on doit entendre par les mots *pratique* et *routine;* prudence à apporter dans l'appréciation des faits.

Le but du cours n'est pas d'apprendre à ceux qui le suivent le métier de cultivateur. Son objet est d'étudier les phénomènes de la vie des plantes cultivées et des animaux domestiques et de faire connaître les conditions les plus propres à leur développement, à leur amélioration et à leur multiplication.

Rôle de l'instituteur dans les campagnes. — Interprétation rigoureuse des faits.

Diffusion des principes fondamentaux qui régissent la production végétale et animale.

L'instituteur doit inspirer le goût de la campagne aux enfants en les intéressant aux choses de la nature, en les initiant à la connaissance de la vie des plantes et des animaux, en développant en eux les tendances naturelles qui les portent à s'occuper des fleurs, des oiseaux, des insectes, etc.

Il doit semer de bonnes idées, de façon que l'enfant, quand il sera devenu homme, comprenne son métier, raisonne mieux ses opérations et améliore ses procédés.

Exemples de l'influence que peut exercer l'instituteur. Déduction à tirer de l'étude des phénomènes de la germination. Conditions de l'amélioration des espèces végétales et des races domestiques. Création

des bonnes variétés. Avantages des variétés améliorées. Conditions dans lesquelles elles peuvent être adoptées. Bonnes ou mauvaises semailles. Notions exactes sur la fertilité des terres. Loi de la restitution. Utilité de ne négliger aucun élément de fertilité. Pertes subies sous ce rapport par l'agriculture. Influence d'une bonne et d'une mauvaise alimentation. Différence entre une charrue bien construite et un instrument défectueux. Dépense et qualité du travail dans les deux cas, etc.

Importance du plus petit progrès en agriculture. — Le choix ou l'amélioration de nos variétés de froment de façon à obtenir 60 litres de grain de plus par hectare, ce qui est bien peu, se traduirait par un gain de 70 à 80 millions de francs par an pour la France. Une économie de 1 centime sur la ration journalière de nos moutons, par une meilleure préparation de l'aliment ou par l'amélioration de la machine animale de façon à lui permettre de tirer un meilleur parti de ses fourrages, donnerait à la culture française un bénéfice annuel qui pourrait se calculer par centaines de millions de francs en sus de celui qu'elle réalise.

Division du cours. — Il portera sur deux années scolaires. Les élèves de 2e et de 3e année se trouveront réunis.

Dans l'une, le professeur traitera de tout ce qui concerne la *production végétale.* (Agriculture proprement dite, sylviculture.)

Dans l'autre, il s'occupera de l'*horticulture*, de l'*arboriculture* et de la *production animale.* (Zootechnie ou économie du bétail. Hygiène. Perfectionnement des animaux domestiques, etc. Police sanitaire. Insectes utiles. Apiculture. Insectes nuisibles. Pisciculture. Acclimatation.)

CIRCULAIRE DU 19 DÉCEMBRE 1885
SUR L'ORGANISATION DES CHAMPS DE DÉMONSTRATION.

Paris, le 19 décembre 1885.

MONSIEUR,

Dans une circulaire ministérielle en date du 15 janvier 1881, un de mes honorables prédécesseurs a tracé les grandes lignes du fonc-

tionnement des services des professeurs départementaux d'agriculture. Il s'est attaché à appeler l'attention de ces fonctionnaires sur le caractère pratique que doit avoir leur enseignement dans les campagnes; il leur recommandait de visiter avec soin les cantons dans lesquels ils auraient à faire des conférences, d'y étudier attentivement les conditions de la culture et de l'exploitation des animaux, et d'en déduire les réformes nécessaires, les améliorations à introduire et, par suite, le sujet de leurs conférences.

La circulaire précitée ajoutait : « Le professeur départemental ne doit pas se borner à un enseignement purement oral; il doit joindre l'exemple au précepte, agir par les yeux, appuyer ses leçons de démonstrations pratiques, instituer des expériences publiques sur les machines ou instruments à propager, et conduire ses auditeurs dans les champs pour y constater *de visu* les résultats obtenus par l'emploi de procédés perfectionnés. »

Ces recommandations, que de mon côté je n'ai cessé de reproduire dans ma correspondance avec les professeurs départementaux, chaque fois que j'ai eu l'occasion d'appeler leur attention sur un fait nouveau, sur une découverte à répandre, sur des mesures législatives à signaler aux populations rurales, ont déjà porté leurs fruits. Quelques professeurs, pénétrés de l'utilité de ces conseils, ont créé *des champs d'expériences*, ont publié d'intéressants rapports et organisé des démonstrations pratiques qui ont été très appréciées du public.

Quoique ces exemples se soient propagés même au delà de nos frontières, où ils ont été imités, ils sont encore trop rares; aujourd'hui que l'agriculture est en présence de difficultés de plus en plus grandes, l'exception doit devenir la règle.

Il faut, en effet, que la lumière se fasse partout et que les cultivateurs de tous les départements soient à même d'avoir sous les yeux les améliorations dont leur sol est susceptible et de profiter de toutes les découvertes de la science et de la pratique agricole qui peuvent avoir d'utiles applications.

Le champ à explorer, j'ai à peine besoin de vous le dire, est très vaste, et les améliorations à introduire dans chaque région sont multiples. Pour n'en citer que quelques-unes applicables aux diverses régions, je signalerai celles qui résulteraient de la généralisation dans

la culture arable du bon choix des semences, de l'adoption des meilleures variétés de plantes et en particulier des semences de céréales à grand rendement, de l'emploi méthodique des engrais chimiques et des amendements appropriés aux diverses natures de terres et de cultures.

Il y a encore la question des plantes industrielles, soit à introduire, soit à améliorer, des outils perfectionnés à propager, des procédés de culture ayant pour résultat d'accroître la puissance productive du sol ou de favoriser l'évolution parfaite des végétaux cultivés, et dans ces végétaux l'élaboration des principes utiles pour lesquels ils sont recherchés; il y a de même l'étude des remèdes à appliquer contre les parasites et la démonstration des avantages de l'ensilage dans les régions à céréales ou à climat pluvieux.

Le professeur doit aussi faire apprécier les admirables découvertes faites dans ces derniers temps en vue d'empêcher les pertes énormes que les épizooties font éprouver chaque année à l'agriculture. Les améliorations dont le bétail est susceptible, ainsi que la bonne utilisation des produits de laiterie et la fabrication du beurre et du fromage, peuvent être également l'objet d'utiles démonstrations.

Le climat et le sol de la France sont éminemment appropriés à la production des fruits et des légumes, des produits de la basse-cour : là encore bien des démonstrations sont à faire pour montrer les ressources que peuvent trouver notre agriculture et spécialement la petite propriété dont le rôle est si considérable en France.

C'est par une bonne et rationnelle distribution des végétaux et animaux, c'est par une bonne répartition des forces appliquées à la culture, c'est par des efforts combinés et persévérants pour réaliser toutes les améliorations dont l'exploitation du sol national est susceptible que l'industrie agricole arrivera à triompher des difficultés de la situation présente.

La solution ne se trouve pas dans tel ou tel moyen isolé; elle existe dans la résultante de tous les moyens propres à favoriser l'évolution agricole, et plus l'agriculture déploiera d'énergie et de volonté dans cette lutte, plus elle sortira rapidement de la crise dont elle souffre tant.

Le Gouvernement de la République ne ménage rien pour aider

l'agriculture dans cette grande lutte de l'existence. Vous savez quels efforts ont été faits jusqu'ici pour hâter les progrès agricoles. Il a eu recours à tous les genres d'assistance possibles : primes, encouragements, récompenses, subventions de toute nature, réorganisation de l'enseignement agricole, multiplication des écoles, stations agronomiques, etc. Il a tout fait dans la mesure des ressources qu'il possède.

Sans doute, d'importants résultats ont déjà été réalisés, mais nous sommes au début de notre tâche. Le cultivateur français n'en est encore qu'aux petits rendements, puisque la production n'est guère que de 77 hectolitres de grains par laboureur et par an, tandis que dans les pays voisins elle est de 86 hectolitres et atteint même 190 hectolitres! L'écart de 77 hectolitres à 86 est de 11 p. 100.

Est-il présomptueux d'admettre qu'avec un peu d'efforts, avec le secours du génie de la race solide de nos paysans, il nous soit difficile de faire disparaître cet écart?

Un accroissement de 11 p. 100, c'est peu de chose; c'est le rendement moyen du blé, accru de 1 hectolitre et demi par hectare; mais telle est l'importance de l'industrie agricole que cette augmentation donnerait pour le produit total une plus-value énorme, puisque pour le froment seul elle équivaudrait à une augmentation de rendement de 11 millions d'hectolitres valant 150 à 160 millions de francs au cours actuel. Sur la production totale en grains, 11 p. 100 représenteraient 28 milliards d'hectolitres, et sur le produit total des cultures et des animaux, évalué à 11 milliards de francs, cette augmentation produirait plus de 1 milliard.

Un accroissement dix fois moindre, c'est-à-dire de 1 p. 100, lequel pour le froment correspondrait à une augmentation de rendement de 15 litres de blé en plus seulement par hectare, donnerait une plus-value de production presque égale au chiffre du principal de l'impôt foncier des propriétés non bâties. Ces augmentations de rendement sont faciles à réaliser; l'expérience de l'an dernier, faite sur bien des points en France, prouve qu'il serait même aisé de dépasser ce quantum.

Il y a là certainement de quoi relever le courage de ceux qui doutent, de quoi encourager les efforts des agriculteurs et inspirer confiance à tous dans l'avenir de notre pays.

Ces considérations vous expliquent pourquoi j'attache une sérieuse importance à la diffusion du progrès jusque dans les coins les plus reculés de nos campagnes. Il importe pour cela de donner des exemples, de manière à frapper l'esprit du cultivateur et de lui faire toucher du doigt ce qu'on peut attendre de l'application des découvertes aujourd'hui pleinement sanctionnées par la pratique. Voilà pourquoi je vous invite, après vous être bien pénétré des conditions propres à la culture de chaque district agricole de votre département, à organiser des *champs de démonstration* où vous ferez voir les résultats des améliorations que vous proposerez d'accomplir. Ces champs de démonstration devront être aussi accessibles et aussi en vue que possible: ils seront établis dans le voisinage des localités, sur le bord des chemins les plus fréquentés, et seront signalés par des écriteaux mentionnant la nature des essais, de façon que les cultivateurs puissent les avoir continuellement sous les yeux et soient à même de se rendre compte par eux-mêmes et sans efforts des avantages que les moyens mis en œuvre leur offrent.

Il ne saurait être question ici de *champs d'expériences* ou *d'établissements d'expérimentation*. Le champ d'expériences est destiné à faire des recherches sur des objets encore douteux et méconnus. Il est du ressort de la station agronomique et de nos écoles d'agriculture. Les champs de recherches exigent des ressources de temps et de laboratoire qui peuvent vous faire défaut. D'un autre côté, ils demandent, pour être bien conduits, des dépenses importantes que le budget actuel ne saurait supporter; ce n'est pas que j'aie l'intention de restreindre ces créations; loin de là. Je me propose de développer largement l'institution des stations agronomiques et des champs de recherches; c'est là une tâche que je soumettrai prochainement à l'étude du Comité consultatif des stations agronomiques et des laboratoires agricoles; mais il n'en est pas moins vrai que, par suite de leur essence même et de leurs conditions d'existence, ces institutions seront toujours restreintes. Il n'est pas d'ailleurs besoin d'en avoir un très grand nombre; l'important est de les confier à des mains habiles et à des chimistes agronomes expérimentés pouvant leur consacrer tout leur temps et tout leur travail.

Ce que je vous demande donc de multiplier, ce sont les champs

de démonstration pour faire voir, je le répète, les applications des découvertes faites, vérifiées et contrôlées dans les champs d'expériences et de recherches, c'est-à-dire de vulgariser les vérités reconnues et les faits parfaitement acquis. Dans ces conditions, comme toutes les chances de pertes seront à peu près complètement évitées, il vous sera certainement facile d'obtenir des cultivateurs de chaque district agricole la disposition de parcelles de terre préparées comme il conviendra, et cela sans dépenses, puisque le possesseur du champ aura la plus-value de production résultant des opérations.

De même il ne manquera pas d'agriculteurs de bonne volonté pour mettre à votre disposition des locaux aisément accessibles pour y montrer les applications des meilleures méthodes propres à l'alimentation et à l'amélioration des animaux, au perfectionnement des méthodes de fabrication du beurre et du fromage.

Vous obtiendrez facilement aussi des fabricants de machines des prêts d'outils et d'instruments perfectionnés dont la propagation répondrait aux besoins de la culture, puisque les constructeurs ont tout intérêt à faire connaître leurs machines.

De leur côté, les associations agricoles s'empresseront, sans aucun doute, de vous donner leur concours pour la main-d'œuvre et les frais accessoires.

Quand cela sera nécessaire, je ne refuserai pas, de mon côté, de vous venir en aide pour les champs de démonstration que vous voudrez établir, soit qu'il s'agisse de semences et de plantes difficiles à acquérir, soit d'engrais commerciaux à appliquer.

Afin de me faire apprécier vos besoins, vous voudrez bien m'adresser, au commencement de chaque année, un rapport sur la situation agricole de votre département.

Vous m'indiquerez les champs de démonstration que vous jugerez utile d'instituer, leur situation, avec la mention de la nature des démonstrations à y faire et des voies et moyens dont vous disposerez pour les effectuer; ces champs devront être aussi multipliés que possible et répondre aux diverses régions agricoles de votre département. Vous me ferez connaître également si, en l'absence d'une station agronomique dans le département, il serait possible d'y établir un champ de recherches et d'études; vous m'indiquerez en même temps

les ressources que vous auriez pour l'organiser et l'entretenir et, en cas d'insuffisance, les allocations qui vous seraient nécessaires.

Les professeurs départementaux ont beaucoup fait pour l'agriculture depuis la création quoique récente de l'institution, mais leur mission n'est pas terminée; la situation critique de l'agriculture leur impose de nouveaux devoirs, leur commande des efforts encore plus grands que par le passé.

Le Gouvernement de la République compte sur leur zèle et leur dévouement, et j'ai le ferme espoir que vous ne faillirez pas au nouvel appel que je fais à votre dévouement, je dirai même à votre patriotisme, et je vous prie de vouloir bien m'en donner l'assurance en m'accusant réception de la présente circulaire.

Recevez, Monsieur, l'assurance de ma considération distinguée.

Le Ministre de l'agriculture,
GOMOT.

Écoles primaires supérieures de filles.
(Extrait du programme de l'enseignement des travaux manuels.)

1° TRAVAUX DU JARDIN.

Notions sommaires d'agriculture. — Le sol, les engrais et les amendements; différentes sortes de culture.

Le jardin. — Disposition générale du jardin; allées, bordures, murs, espaliers, travaux et outils de jardinage.

Le jardin fruitier. — Principes généraux de la culture des arbres fruitiers avec application aux variétés qui conviennent le mieux au pays; maladies des arbres fruitiers; destruction des animaux nuisibles.

Le jardin potager. — Variétés, culture et récolte des légumes; porte-graines; récolte, triage et conservation des grains; culture forcée; couches, châssis, cloches.

Notions sur la culture des fleurs. — Soit pour l'ornement, soit pour la fabrication des parfums.

2° Travaux de la ferme.

La ferme. — Vacherie et laiterie; notions générales sur la fabrication du beurre et du fromage.

Notions sommaires sur la bergerie et sur la porcherie. — La basse-cour. Élevage et engraissement des volailles. Pigeons, lapins, abeilles et vers à soie.

IV. *Programmes annexés à l'arrêté du 18 janvier 1887 :*

1° Enseignement primaire élémentaire.

Cours élémentaire (7 à 9 ans). — Premières leçons dans le jardin de l'école.

Cours moyen (9 à 11 ans). — Notions à propos des lectures, des leçons de choses et des promenades, sur les principales espèces de sols, les engrais, les travaux et les instruments usuels de culture.

Cours supérieur (11 à 13 ans). — Notions plus méthodiques sur les travaux agricoles, les outils aratoires, le drainage, les engrais naturels et artificiels, les semailles et les récoltes; sur les animaux domestiques, sur la comptabilité agricole. Notions d'horticulture : principaux procédés de multiplication des végétaux les plus utiles de la contrée. Notions d'arboriculture; greffes les plus importantes [1].

2° Enseignement primaire supérieur.

Cours complémentaires (de garçons et de filles). — Même programme moins développé que dans l'école primaire supérieure.

(1) *Circulaire ministérielle du 11 décembre 1887.*

Monsieur le Préfet, un de mes prédécesseurs, préoccupé de développer par tous les moyens l'enseignement agricole et horticole dans les écoles primaires rurales, avait décidé, en 1867, que désormais aucun plan d'école primaire rurale pour la construction de laquelle le concours de l'État est sollicité ne serait accepté si ce plan ne présentait pas de jardin, soit annexé à l'école, soit situé en dehors, mais à proximité du maître et des élèves.

Je crois utile de vous rappeler cette prescription, à l'exécution de laquelle mon Administration est résolue à tenir la main.

IMPRIMERIE NATIONALE.

Écoles primaires supérieures (de garçons et de filles). — Notions pratiques sur la végétation, sur la durée des végétaux, sur leurs divers modes de reproduction (graines, boutures, greffes), sur la nature des différentes terres, sur les engins et leur bon emploi, sur l'assolement. Connaissance et usage des instruments de culture; principales machines agricoles. Principales opérations de l'agriculture : défrichement, plantations, transplantations, drainage, irrigations. Principales cultures de la France et particulièrement de la région (céréales, racines et tubercules alimentaires, plantes fourragères, oléagineuses, plantes textiles, viticulture, sériciculture). Maladies des plantes et moyens préservatifs; végétaux parasites. Légumes, fruits et fleurs; usage des serres. Conduite et taille des arbres fruitiers. Soins à donner aux animaux domestiques. Apiculture.

TABLE DES MATIÈRES.

Pages.

Historique de l'enseignement de l'agriculture 459

Résultats obtenus 466

Direction à lui donner 469

ANNEXES.

Loi du 16 juin 1879 relative à l'enseignement départemental et communal de l'agriculture 475

Décret du 9 juin 1880 réglementant la nomination et les attributions des professeurs départementaux d'agriculture 477

Loi du 28 mars 1882 et décret du 18 janvier 1887 relatifs à l'enseignement de l'agriculture dans les écoles primaires 481

Arrêtés divers concernant les examens et les concours d'enseignement agricole .. 481

Rapport de M. Salicis au nom de la Commission chargée de décerner les prix d'enseignement agricole en 1888 482

Programme sommaire des cours d'agriculture dans les écoles normales 485

Leçon d'introduction du plan général des cours d'agriculture et d'horticulture dans les écoles normales primaires 488

Circulaire du 19 décembre 1885 sur l'organisation des champs de démonstration 490

Programme de l'enseignement agricole dans les écoles primaires supérieures et dans les écoles primaires élémentaires 496

LES LANGUES VIVANTES

DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE,

PAR

M. MICHEL BRÉAL,

MEMBRE DE L'INSTITUT, PROFESSEUR AU COLLÈGE DE FRANCE.

LES LANGUES VIVANTES

DANS

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

L'ÉTUDE DES LANGUES VIVANTES EN FRANCE.

C'est une chose universellement admise, que les Français ne savent pas les langues étrangères. Leur réputation sur ce point est aussi ancienne et aussi bien établie que celle qui leur a été faite en géographie.

Le reproche est-il fondé? N'existe-t-il pas de nombreuses et éclatantes exceptions? L'histoire de la nation, si elle n'excuse pas cette lacune, ne peut-elle au moins l'expliquer? D'autres peuples ne devraient-ils pas encourir le même reproche? Ce n'est pas ici le lieu de nous poser ces questions et de résoudre ces doutes.

Laissant de côté le passé, nous avons l'intention de montrer ce qui a été accompli depuis dix ans, soit par le Gouvernement, soit par l'initiative individuelle, pour répandre parmi la jeunesse la connaissance des langues étrangères. Encore nous bornerons-nous uniquement à l'enseignement primaire. Des études analogues pourraient être faites pour retracer les progrès obtenus dans l'enseignement secondaire et supérieur.

Nous parcourrons la série complète des écoles, en commençant par les échelons inférieurs.

LES LANGUES VIVANTES À L'ÉCOLE PRIMAIRE.

Tout au bas de l'échelle se trouvent l'école maternelle

et l'école primaire. Là, comme on pense bien, il n'y a point place pour une langue étrangère : l'enfant doit apprendre avant tout la langue de ses parents et de son pays.

Il existe en France des régions où, à côté du français, se parlent des dialectes apparentés, les uns à l'italien ou à l'espagnol, les autres à l'allemand ou à l'anglais. On devine que nous voulons parler des *patois*. Quelle sera l'attitude du maître en présence de ce langage populaire? Le regardera-t-il comme un parler illicite qu'il faut interdire et déraciner? Ce ne sont pas les idées qui règnent aujourd'hui dans notre corps enseignant.

On a indiqué aux instituteurs le parti qu'ils devaient tirer de ces dialectes : ce ne sont pas des rivaux de la langue maternelle dont on doive souhaiter au plus vite la disparition. Ce sont plutôt d'utiles auxiliaires qu'on peut employer à mieux enseigner le français ou qui pourront un jour faciliter l'acquisition d'une langue étrangère. L'idée que le patois est une plante parasite et nuisible est encore soutenue peut-être par quelques maîtres arriérés et par quelques partisans de la centralisation à outrance; mais elle n'a pas cours chez nos instituteurs les plus éclairés, qui enseignent aux enfants le respect de la maison paternelle et l'habile emploi des ressources fournies par le sol natal.

Nous rencontrons pour la première fois la mention des langues étrangères dans l'examen pour le certificat d'études primaires supérieures.

Institué en 1882, ce certificat constate que l'élève possède le programme de l'école primaire supérieure, c'est-à-dire qu'il a reçu un complément d'éducation générale et un commencement d'instruction professionnelle. A l'examen oral, il est dit (art. 250) :

Les épreuves orales comprennent nécessairement un examen de langue vivante.

Les langues vivantes parmi lesquelles on laisse le choix aux candidats sont : l'anglais, l'allemand, l'italien, l'espagnol et l'arabe.

Cette option laissée aux candidats se retrouve dans la plupart des examens ultérieurs. Si l'on ne peut méconnaître le caractère libéral de la mesure, on doit avouer d'un autre côté qu'elle ne laisse pas que de compliquer les choses et de rendre le jeu de la nouvelle organisation plus difficile. Nous ne pensons pas qu'il faille choisir une seule langue vivante et l'enseigner à l'exclusion de toutes les autres par toute l'étendue de la France. Mais il y aurait peut-être une organisation à trouver pour indiquer, dans chaque région, la langue qui devra être enseignée de préférence aux autres : l'allemand à l'Est, l'anglais dans les pays maritimes, l'italien sur la frontière Sud-Est, l'espagnol dans la région pyrénéenne. Des leçons supplémentaires pourvoiraient aux besoins extraordinaires, car il peut se trouver que des enfants élevés à Bayonne aient besoin d'apprendre l'allemand (s'ils songent, par exemple, à une école militaire). Sauf ce cas spécial, il semble qu'il y aurait avantage à profiter des dispositions natives des enfants et à développer ce qu'ils possèdent déjà en germe : avec une somme relativement minime de travail, nous pourrions avoir une jeunesse en état de communiquer avec les populations voisines, non pas seulement par à peu près et à grand renfort de gestes, mais par le moyen d'un langage correct et sûr, et par la plume aussi bien que par la parole. L'étranger, qui nous envoie des employés, en recevrait pareillement de

nous; nous irions chez lui avec la même facilité qu'il trouve actuellement à s'établir en France.

Cette réserve faite, nous ne pouvons qu'approuver le programme des études :

ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES.

(Écoles de garçons et de filles.)

PREMIÈRE ANNÉE.

Observations générales. — Le professeur ne devra jamais perdre de vue que les langues vivantes doivent être enseignées surtout pour être *parlées*. Il parlera et fera parler les élèves dans la langue qu'il enseigne.

Lecture, écriture et orthographe combinées.

Listes de mots. — Exercices de conversation par phrases très simples sur ces mots.

Nombreux exercices de mémoire. — Morceaux très courts, quatrains, etc. — La prononciation, sans faire l'objet d'exercices spéciaux, devra être surveillée avec un soin tout particulier et pratiquée à l'occasion de tous les devoirs.

L'enseignement de la grammaire aura un caractère essentiellement pratique.

On se bornera, pendant le premier semestre, aux verbes auxiliaires et (en allemand) aux verbes de la conjugaison dite *faible*.

Second semestre : distinction du sujet et du régime; les cas du régime dans les substantifs féminins, neutres, masculins.

Règles essentielles de la déclinaison.

Lectures très simples dans les livres élémentaires.

Thèmes grammaticaux très faciles.

Chant en langue étrangère dans les trois années.

DEUXIÈME ANNÉE.

(Même observation générale qu'en première année.)

Listes de mots et observations sur ces mots. — Nombreux exercices de mémoire, morceaux très simples de poésie et de prose.

Lectures élémentaires expliquées et reprises de vive voix. — Conversation sur les morceaux lus.

Grammaire : les verbes de la conjugaison dite *forte*.

Toutes ces règles devront être enseignées par la pratique.

Numération : addition et soustraction dans la langue étrangère.

Écrire des propositions et de petites phrases.

Lire dans des livres d'école primaire allemands et anglais.

TROISIÈME ANNÉE.

(Même observation générale qu'en première année.)

Continuation des mêmes exercices de conversation sur des listes de mots appris. — Nombreux exercices de mémoire, de lecture.

Calcul en langue étrangère.

Conversations sur des voyages, sur la vie de tous les jours, sur le travail des champs et de l'atelier, sur la vie des animaux, sur l'agriculture et l'horticulture.

Revue grammaticale.

Récapitulation des conjugaisons et des déclinaisons.

Les mots invariables.

Rédaction : lettres de commerce, billets à ordre, factures, petites descriptions.

Lectures géographiques.

Leçtures de morceaux choisis.

BOURSES DE SÉJOUR À L'ÉTRANGER.

Aux meilleurs élèves sortant des écoles primaires supérieures, l'État offre des *bourses de séjour à l'étranger*. C'est sous le ministère de M. Fallières, à la date du 9 janvier 1885, que le concours pour l'obtention de ces bourses fut définitivement organisé. Voici les principales dispositions du programme :

1° Être élèves ou anciens élèves des écoles primaires supérieures;

2° Avoir 16 ans au moins, 19 ans au plus, à l'époque du concours et jouir d'une bonne santé;

3° Être pourvus du certificat d'études primaires supérieures;

4° Justifier d'une certaine connaissance de la langue étrangère.

Cette institution des bourses de séjour à l'étranger a réussi au delà de toute attente : les élèves qui en ont profité sont revenus non seulement maîtres de la langue étrangère qu'ils étaient allés étudier en Angleterre, en Allemagne ou en Suisse, mais mûris sous tous les rapports, l'esprit et le caractère trempés et fortifiés. La plupart ont trouvé à leur retour de bonnes positions dans l'industrie et le commerce [1].

Il est clair que l'État ne saurait se charger d'envoyer à ses frais à l'étranger tous les élèves méritants de l'enseignement primaire supérieur. Mais en envoyant quelques-

[1] Pour plus de détails, nous renvoyons le lecteur à la brochure intitulée : *Les boursiers de l'enseignement primaire à l'étranger* (1887). Cette brochure forme le quinzième fascicule du *Musée pédagogique* (Hachette, Delagrave, Picard). Nous en extrayons, à titre de spécimen, le passage suivant :

«Georges F..., de Martinsart (Nord), est arrivé en Angleterre à la fin de septembre 1885 et est entré à la *Merchant Venturer's school*, de Bristol, dirigée par M. Th. Coomber. Il y a suivi les cours de la division commerciale et a été logé chez un professeur de la *Grammar school*. Dès la Noël, il était en état d'écrire une assez longue lettre en anglais, et, en mai, aux examens présidés par les inspecteurs du Gouvernement, il obtenait un diplôme de première classe pour la chimie inorganique et pour les mathématiques; l'école lui décernait les œuvres de Shakespeare illustrées comme prix de ses succès. Rentré en France en août 1887, il est entré à la banque Dewilder à Lille, où il est chargé de la correspondance anglaise.

«Son camarade Albert L..., qui a obtenu un diplôme de seconde classe, est entré, à l'automne dernier, dans les magasins du Bon Marché à Paris et fait l'office d'interprète auprès des acheteurs anglais et américains.»

uns, il a montré le chemin aux autres; il a donné l'exemple aux départements, aux villes industrielles, aux chambres de commerce, aux particuliers. On doit espérer que la leçon sera comprise et l'exemple suivi : dès à présent, il existe quelques fondations ayant cet objet. Cependant il s'en faut encore de beaucoup que nos jeunes élèves aient au même degré que leurs camarades des autres pays l'habitude de voyager et l'envie d'aller séjourner, pendant un an ou deux, armi les nations voisines. Ce sont des mœurs nouvelles à créer : une fois l'impulsion donnée, le courant s'établira. Ceux de nos boursiers qui ont passé un an hors des frontières, ont demandé pour la plupart à faire une seconde année. Ils sont revenus satisfaits de leur expérience; des mêmes écoles qui ont fourni les premiers voyageurs sortent tous les ans de nouveaux candidats qui demandent à les remplacer.

Ajoutons ici que nos jeunes gens ont fait bonne impression à l'étranger. On les a trouvés instruits, sérieux, modestes, respectueux, et l'on nous a demandé si toute la jeunesse française était faite sur ce modèle. Nous ne pouvons résister au plaisir de citer une lettre reçue depuis peu et relative à deux élèves qui viennent de passer deux ans en Angleterre. La lettre émane d'un des *schoolmen* anglais les plus estimés. Nous en donnons la traduction :

18 décembre 1888.

Cher Monsieur,

J'ai souvent désiré vous écrire ; mais des devoirs et des occupations qui vont toujours croissant d'année en année m'en ont empêché. Je voulais vous dire plus tôt la satisfaction complète et sans mélange que MM. X. et Z. ont donnée à tous. Les professeurs en parlent avec les plus grands éloges et les considèrent comme étant parmi les meil-

leurs étudiants qu'ils aient eus. Même ils trouvent qu'à beaucoup d'égards ils sont supérieurs aux étudiants anglais.

Au point de vue social, ils ne laissent rien non plus à désirer : ils sont bien élevés et courtois, respectueux et tranquilles, assidus au travail, et évidemment appliqués à tirer le plus grand profit possible de leur séjour en Angleterre et de leur présence à l'Université. Je regarde notamment M. X. comme un jeune homme d'une vive intelligence et comme appelé probablement à avoir une brillante carrière. . .

Voici, comme contre-partie, quelques échantillons des lettres de nos boursiers :

Je ne suis pas un pensionnaire logé dans la maison de M. et Mme S. Je suis traité comme un de leurs enfants; ce sont de seconds parents pour moi. (Saint-Gall.)

M. et Mme L. sont aussi aimables que possible. Le jeune Allemand qui loge dans la même famille est pour moi un bon camarade. Il fréquente la même école que moi et comme nous sommes presque toute la journée ensemble, je fais de grands progrès dans la pratique de la langue allemande. (Cologne.)

M. l'inspecteur des écoles de la ville a eu la bonté de venir me rendre visite dans ma chambre pour s'assurer si je suis bien installé ; il m'a recommandé d'aller le voir de temps en temps. (Munich.)

Ce qu'il faudrait souhaiter maintenant pour cette institution, c'est qu'elle fût étendue à un plus grand nombre de jeunes gens. Le Ministère du commerce envoie tous les ans à l'étranger un certain nombre de boursiers; il serait bon qu'une entente eût lieu entre les deux ministères, de manière à se prêter un appui mutuel. Mieux que le Ministre de l'instruction publique, le Ministre du commerce serait en état de se mettre en relations avec nos principales maisons de commerce et de banque, pour que les jeunes gens venant de l'étranger reçussent les places les plus ap-

propriées à leur expérience et à leur savoir. Mais il a été plus vite fait jusqu'à présent de nouer des rapports avec Londres, Édimbourg, Zurich et Berlin, qu'avec les administrateurs d'un ministère situé à une centaine de pas et travaillant à la même œuvre.

Un autre progrès serait de ne pas se borner à envoyer des jeunes gens en Angleterre, en Suisse ou en Allemagne, qui ne sont pas les seuls pays avec lesquels nous ayons des relations de commerce, mais d'envoyer quelques-uns de ces boursiers en Espagne, en Italie, en Russie, dans les Pays-Bas, dans les pays scandinaves, en Amérique. Ainsi la France entrerait de plus en plus en contact avec les nations du dehors. Nous n'avons pas à parler ici des avantages matériels et moraux que présenterait cette extension dans nos rapports : le seul point qui nous intéresse en ce moment, c'est l'étude des langues étrangères. Il est certain que cette étude perdrait ce qu'elle a d'un peu exclusif, et que des langues trop négligées trouveraient bientôt la place qu'elles méritent dans les préoccupations et prévisions de nos commerçants.

Il nous reste à indiquer la composition du Comité qui est chargé de choisir et de surveiller les boursiers :

MM. Michel Bréal, membre de l'Institut, président;
Beljame, maître de conférences à la faculté des lettres de Paris;
Bonet-Maury, professeur à la faculté de théologie protestante;
Bossert, inspecteur général de l'instruction publique;
Jacoulet, inspecteur général de l'instruction publique;
Jost, inspecteur général de l'instruction publique de Paris;
Lyon (Georges), professeur de philosophie au lycée Henri IV;
Maneuvrier, agrégé de l'Université, directeur de la Vieille-Montagne;

MM. May, de la maison Quantin, éditeur;
Mayrargues, ancien professeur, associé d'agent de change;
Mothéré, professeur au lycée Charlemagne;
Steeg, député.

M. Jost est spécialement chargé de la correspondance avec les boursiers d'Allemagne et de Suisse. MM. Bonet-Maury, Mothéré avec ceux d'Angleterre; MM. Beljame et Lyon ont fait des voyages en Angleterre pour visiter les boursiers.

LES PROFESSEURS DE LANGUES VIVANTES.

Nous passons maintenant à une catégorie spéciale de jeunes gens, savoir ceux qui se préparent à l'enseignement des langues vivantes. Destinés à être un jour les maîtres de la jeunesse, leur instruction importe tout particulièrement; ils ont droit plus encore que d'autres à toute la sollicitude de l'État.

Le premier examen professionnel où le futur instituteur rencontre les langues vivantes est celui du *brevet supérieur*. Les candidats doivent justifier de la possession du brevet élémentaire et avoir au moins dix-huit ans. Parmi les épreuves écrites se trouve :

Une composition de langue vivante consistant en un thème facile, d'une dizaine de lignes, avec lexique; durée de l'épreuve : une heure et demie (art. 151 de l'arrêté).

Pour donner une idée de la difficulté de l'épreuve telle qu'elle est pratiquée actuellement, nous donnons plus loin quelques textes de composition (voir l'Annexe).

A l'examen oral : « Traduction à livre ouvert d'une vingtaine de lignes d'un texte facile. »

La langue vivante peut être, au choix du candidat, l'anglais, l'allemand, l'italien, l'espagnol ou l'arabe.

On sait que le brevet supérieur se prépare surtout dans les écoles normales primaires. Aussi a-t-il fallu organiser des cours de langues vivantes dans ces écoles. Nous transcrivons ici la partie des programmes qui est relative à cet enseignement.

PROGRAMME DES ÉCOLES NORMALES PRIMAIRES.

LANGUES VIVANTES.

1re année, 2 heures par semaine[1].
2e année, 2 heures par semaine[1].
3e année, 2 heures par semaine[1].

PREMIÈRE ANNÉE.

Observations générales. — Le professeur ne perdra jamais de vue que les langues doivent être enseignées surtout pour être parlées.

Exercices simultanés de lecture, d'écriture et d'orthographe.

Listes de mots, exercices de conversation sur ces mots.

Exercices de mémoire, morceaux en vers très courts et très faciles.

La prononciation sera surveillée avec un soin tout particulier et pratiquée à l'occasion de tous les devoirs.

L'enseignement de la grammaire aura un caractère essentiellement pratique.

Lectures très simples. Explication de ces lectures.

Thèmes grammaticaux.

DEUXIÈME ANNÉE.

(Même observation générale qu'en première année.)

Continuation des mêmes exercices.

Liste des mots et conversation sur ces mots.

[1] Une troisième heure prélevée sur les études sera consacrée dans chaque année à des exercices de conversation.

IMPRIMERIE NATIONALE.

Exercices de mémoire. Morceaux simples et courts de poésie et de prose.

Lecture de morceaux choisis, expliqués et repris de vive voix. Conversation sur les textes lus. Continuation de la grammaire. Donner un caractère pratique à cet enseignement.

Petite rédaction sur des sujets simples. Lettres familières.

Lire, pour l'allemand, le *Schatzkästlein* de Hebel, les contes populaires de Grimm; pour l'anglais, l'un des *Readers* et les contes de miss Edgeworth.

TROISIÈME ANNÉE.

(Même observation générale qu'en première et deuxième année.)

Continuation des mêmes exercices.

Exercices oraux et écrits sur les listes de mots.

Exercices de mémoire : morceaux choisis des principaux auteurs. Lectures.

Leçons de calcul en langue étrangère.

Conversations sur la géographie, les voyages, sur des sujets empruntés à la vie commune, au ménage, au travail manuel, à la vie des plantes et des animaux.

Revue de la grammaire.

Rédactions : lettres, petites descriptions, narrations très simples.

Lectures : Schiller : *La révolte des Pays-Bas ou la guerre de Trente ans.*

Franklin : *Autobiographie;* — Miss Corner : *Histoire d'Angleterre.*

Chants en langue étrangère dans les trois années.

Extraits de journaux pédagogiques étrangers.

Dans les premiers temps, cet enseignement a été donné dans les écoles normales primaires par des maîtres empruntés au dehors. Mais on a voulu établir un lien plus intime entre les langues vivantes et le reste des programmes de l'École normale : on a voulu que cette union fût visible dans la personne même du maître, et l'administration s'est efforcée d'obtenir que les langues vivantes fussent ensei-

gnées par les mêmes professeurs qui enseignent le français, l'histoire ou quelque autre branche. Elle a donc institué un *diplôme pour l'enseignement des langues vivantes dans les écoles normales et les écoles primaires supérieures*, diplôme qui ne peut être décerné qu'à des candidats déjà pourvus d'un grade dans l'enseignement primaire ou supérieur.

En voici le programme :

Langues vivantes. — Les candidats au certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes doivent être âgés de vingt et un ans révolus au moment de leur inscription, et justifier de deux ans d'exercice dans les établissements publics ou privés d'enseignement secondaire ou primaire, ou d'un temps équivalent de séjour à l'étranger. Ils doivent en outre être pourvus : les aspirants, du brevet supérieur ou de l'un des trois baccalauréats; les aspirantes, du brevet supérieur ou du diplôme de fin d'études de l'enseignement secondaire. (Art. 112 du décret.)

ÉPREUVES ÉCRITES.

1° Une version; 2° un thème; 3° une composition d'un genre très simple en langue étrangère : lettre ou récit, explication d'un proverbe, d'une maxime, d'un précepte de morale ou d'éducation; 4° une rédaction en français sur une question de méthode d'enseignement des langues vivantes.

L'usage du dictionnaire n'est pas autorisé. Trois heures sont accordées pour la troisième et la quatrième épreuve et quatre heures pour les deux premières réunies.

ÉPREUVES ORALES.

1° La lecture et la traduction d'une page choisie dans un auteur étranger d'une difficulté moyenne, avec explications sur le sens des mots, la construction des phrases et la grammaire; 2° un exercice de conversation en langue étrangère sur la page lue; 3° la traduction à livre ouvert d'un passage d'un prosateur français; 4° des questions sur les méthodes d'enseignement des langues vivantes.

Ces quatre épreuves réunies dureront une heure au plus pour chaque candidat.

AUTEURS PRESCRITS.

Langue allemande. — Bossert et Beck : *Lectures allemandes*, deuxième année (Hachette).

Hebel : *Schatzkästlein* (Cotta, à Stuttgart).

Eude : Choix de poésies lyriques de Schiller et de Gœthe (Garnier, Paris).

Langue anglaise. — *Third Royal Reader* (Nelson).

Macaulay : *William Pitt and Earl of Chatam* (édition Longmans. Traveller's library).

Miss Austen : *Mansfield Park*, chapitres I à XVIII inclus.

Langue italienne. — Louis Ferri : *Morceaux choisis des classiques italiens* (Hachette).

Langue espagnole. — P. Hernandez et Albert Le Roy : *Morceaux choisis des classiques espagnols* (Hachette).

Langue arabe. — Belkassem ben Sedira : *Cours de littérature* (Jourdan, à Alger).

Langue française. — Edmond About : *ABC du travailleur*, les 140 premières pages (Hachette).

(Arrêté du 26 mars 1887.)

Pour faciliter l'obtention de ce diplôme, l'enseignement de l'allemand et de l'anglais a été très sérieusement organisé dans les écoles normales de Saint-Cloud et de Fontenay-aux-Roses.

En outre, des bourses de voyage sont accordées aux élèves les plus méritants de ces écoles. Les premières bourses de ce genre furent données en 1882. Une organisation régulière fut établie en 1885. On posa en principe que les boursiers seraient envoyés dans des villes possédant des institutions analogues à nos écoles normales, et qu'ils suivraient le cours de ces institutions. Le premier établissement choisi fut l'École normale de Küssnacht, près Zurich,

dirigée par M. Wettstein. Celui-ci voulut bien recevoir nos élèves à titre d'élèves réguliers. Ils furent logés dans des familles, de manière à avoir toutes les occasions de faire de rapides progrès. Quatre mois après, M. Jost, inspecteur général, alla les visiter, afin de se rendre compte de leur genre de vie et de la marche de leurs études. Il n'eut dans son rapport que du bien à constater : la tenue de ces jeunes gens était irréprochable; ils étaient estimés des habitants de la localité et aimés de leurs collègues suisses. Directeurs et maîtres rendaient témoignage à leur zèle et à leur bon esprit.

D'autres boursiers furent envoyés les années suivantes à Eger, à Leitmeritz (Autriche), à Friedrichstadt-Dresde, à Zurich, à Rorschach (Suisse), à Hambourg, à Iéna, à Leipzig, à Brunswick, à Wiener-Neustadt, près Vienne. Tous ces jeunes gens furent bien accueillis et purent profiter des établissements d'instruction dont ils étaient allés chercher les leçons. Leurs rapports, écrits en allemand, et qui prennent quelquefois les proportions de véritables mémoires, traitent différentes questions d'enseignement, dépeignent les institutions qu'ils ont visitées et contiennent des observations judicieuses.

En voici un échantillon. Un boursier écrit de Gotha :

J'ai pris pension dans une bonne famille bourgeoise de la ville. Mes hôtes sont des gens cultivés, qui m'aident fort complaisamment dans mon étude de la langue. Non seulement j'ai trouvé chez eux une table excellente et un logis confortable, *schöne Kost und Wohnung*, comme disent ici les annonces des journaux, mais encore, ce qui m'est infiniment plus précieux, une conversation à laquelle je m'exerce autant que je veux. Il n'est pas une heure du jour où je n'aie l'occasion de parler allemand, soit avec eux, soit avec leurs fils, qui fréquentent le gymnase. Et pour être juste, je dois dire que, par-

tout où je me présente, je rencontre la même complaisance et la plus cordiale hospitalité...

Parmi les professeurs de l'école normale, il en est un que je visite quelquefois le soir. Nous nous entretenons sur toutes sortes de sujets; nous lisons quelques pages d'un auteur allemand, et en retour je l'aide à perfectionner le peu de français qu'il connaît. De temps à autre, nous faisons ensemble une agréable promenade dans les environs de Gotha.

J'ai assisté plusieurs fois, à l'école normale, à une sorte de conférence qu'on appelle le *Vortrag*. Voici en quoi il consiste. Un élève-maître est chargé par un de ses professeurs de traiter oralement une question de cours devant ses condisciples de la même classe. Pour qu'il puisse le faire avec ampleur, la bibliothèque de l'école est mise à sa disposition. Au jour et à l'heure fixés, il monte dans la chaire du maître, qui lui cède sa place, et fait la leçon sur le sujet proposé. Deux de ses camarades désignés à l'avance présentent ensuite, l'un, une critique de la matière et du plan (*Erste Recension*); l'autre, des observations sur le style et la diction (*Zweite Recension*). Le maître émet à son tour un jugement sur l'exposé qui vient d'être fait, relève les défauts, les qualités, retranche les développements inutiles et répare les omissions. Cet exercice a l'avantage d'habituer les jeunes gens à creuser un sujet, à sortir du manuel pour utiliser les ouvrages plus étendus des bibliothèques, à parler en public, sur une question donnée, avec un égal souci du fond et de la forme. Je trouve cependant un inconvénient sérieux à la manière dont on pratique ici le *Vortrag*. L'élève qui en est chargé écrit sur son thème une dissertation qui n'a jamais moins de trente pages (j'en ai vu une qui allait jusqu'à cent); il l'apprend par cœur et la récite textuellement devant la classe réunie. Ses deux condisciples, chargés de la critique, en ont eu communication avant l'épreuve, et le professeur la parcourt avant de donner son appréciation personnelle. Ce procédé est mauvais : il supprime l'improvisation et sa chaleur communicative; il remplace par un laborieux effort de mémoire l'invention spontanée. Il faudrait que l'élève parlât sans autre secours qu'un sommaire détaillé et s'appliquât à trouver l'expression au moment même où il en a besoin.

En Grande-Bretagne, nos boursiers ont été envoyés à Édimbourg, à Cheltenham, à Londres (Battersea), à Exeter, à Glasgow, à Dublin. Le succès ne fut pas moins grand. « On a bien tort, écrit l'un de ces boursiers, de dire que les Anglais sont froids : cela est peut-être vrai du premier abord, mais une fois qu'on est admis dans leur intimité, je ne connais pas de meilleurs amis. J'ai éprouvé par moi-même combien chaleureuse et sincère est l'hospitalité anglaise. »

Ces futurs maîtres ont pris à tâche de se mettre au courant du mouvement des idées pédagogiques en Angleterre. L'un d'entre eux, dans une conférence donnée à Cheltenham par la section locale de la *Teacher's Guild*, n'a pas craint d'affronter la tribune et de prendre part aux débats. Un autre a donné des leçons de choses et des leçons de géographie dans des *Parish schools* et des *elementary schools*.

Nul doute que ces jeunes gens ne reviennent en France munis d'idées saines et justes sur l'Angleterre et l'éducation anglaise. C'est un levain dont l'enseignement des écoles normales profitera et qui de proche en proche fera sentir son effet dans nos écoles primaires.

Depuis peu de temps, l'institution des bourses a été étendue aux jeunes filles. Le profit ne sera certainement pas moindre : il sera, nous le croyons, supérieur. Peut-être, grâce aux relations qui se noueront, des échanges entre jeunes filles s'établiront de nation à nation, comme nous les voyons régulièrement fonctionner entre familles de la Suisse française et allemande. En attendant, pour aider les jeunes filles et les dames qui se préparent aux examens supérieurs, le collège Sévigné a organisé des cours de langues vivantes très appréciés.

EXAMEN POUR LE CERTIFICAT D'APTITUDE À L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES DANS LES ÉCOLES NORMALES ET LES ÉCOLES PRIMAIRES SUPÉRIEURES.

Il reste à donner maintenant une idée de l'examen que passent à leur retour en France ces boursiers, ainsi que tous ceux qui aspirent au titre de professeurs de langues vivantes dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures.

Nous ne saurions mieux faire que de transcrire le rapport de M. l'inspecteur général Bossert, président du jury d'examen en 1888 :

Cerificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures.

(Rapport sur la session de 1888.)

Monsieur le Ministre,

J'ai eu l'honneur de vous faire connaître, au mois d'août dernier, les résultats de l'examen pour le certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures. J'y joins aujourd'hui quelques renseignements sur la manière dont les épreuves se sont passées. C'est la deuxième fois que l'examen a eu lieu, et l'on peut prévoir dès maintenant les services qu'il est appelé à rendre à l'enseignement des langues vivantes dans nos établissements d'instruction primaire et même, par contrecoup, dans nos collèges et nos lycées.

Les compositions se sont faites le 23 et le 24 juillet; la correction a commencé aussitôt que les copies ont été réunies; les épreuves orales ont duré du 2 au 16 août, et le résultat a été publié immédiatement.

152 candidats ont pris part à l'examen, 50 ont été admissibles, 23 ont été définitivement admis. Ces chiffres se répartissent de la manière suivante entre les différentes langues et entre les aspirants et les aspirantes :

Candidats présentés : 152.

Anglais...	Aspirants (11 pour la seconde fois).....	45	86
	Aspirantes (6 pour la seconde fois).....	41	
Allemand.	Aspirants (8 pour la seconde fois).....	42	59
	Aspirantes (2 pour la seconde fois).....	17	
Italien...	Aspirant.....	1	3
	Aspirantes.....	2	
Espagnol...	Aspirants.....		2
Arabe....	Aspirant.....	1	2
	Aspirante.....	1	

Candidats admissibles : 50.

Anglais...	Aspirants (le septième des présentés).....	6	16
	Aspirantes (le quart).....	10	
Allemand.	Aspirants (la moitié).....	22	30
	Aspirantes (la moitié).....	8	
Italien....	Aspirante.....		1
Espagnol...	Aspirants.....		2
Arabe.....	Aspirant.....		1

Candidats admis : 23.

Anglais...	Aspirants (le tiers des admissibles).....	2	6
	Aspirantes (la faible moitié).....	4	
Allemand.	Aspirants (la faible moitié).....	9	15
	Aspirantes (les trois quarts).....	6	
Espagnol...	Aspirant.....		1
Arabe.....	Aspirant.....		1

Trois des candidats admis se présentaient pour la seconde fois : une aspirante au certificat d'anglais, et un aspirant et une aspirante au certificat d'allemand.

Une catégorie de candidats a dû attirer spécialement l'attention du jury : ce sont les jeunes maîtres que le ministère envoie chaque année, avec une bourse de séjour, en Angleterre, en Allemagne et en Suisse. Les résultats du concours ont été, pour eux, les suivants :

Langue anglaise : candidats présentés, 5; admissibles, 4; admis, 2;

Langue allemande : candidats présentés, 8; admissibles, 6; admis, 3.

Lors de la première session d'examen, en 1887, le tableau ci-dessus se présentait de la manière suivante :

Candidats présentés : 119.

Anglais...	Aspirants	30	67
	Aspirantes	37	
Allemand.	Aspirants	33	47
	Aspirantes	14	
Italien....	Aspirantes		2
Espagnol..	Aspirants	2	3
	Aspirante	1	

Candidats admissibles : 37.

Anglais...	Aspirants (le quart des présentés)	7	18
	Aspirantes (le tiers)	11	
Allemand.	Aspirants (la moitié)	16	18
	Aspirantes (le septième)	2	
Espagnol...	Aspirante		1

Candidats admis : 24.

Anglais...	Aspirants (la moitié des admissibles)	3	9
	Aspirantes (la moitié)	6	
Allemand.	Aspirants (les quatre cinquièmes)	13	14
	Aspirante (la moitié)	1	
Espagnol...	Aspirante		1

La part des boursiers était représentée, à la session de 1887, par les chiffres suivants :

Langue anglaise : candidats présentés, 4; admissibles, 2; admis, 2;

Langue allemande : candidats présentés, 12; admissibles, 11; admis, 11.

On voit, par la comparaison des deux tableaux ci-dessus, qu'un candidat de moins a été admis à la session de 1888, quoique le nombre des candidats présentés ait augmenté d'un quart. En 1887, le rapport du nombre des candidats présentés à celui des candidats admis était de cinq; en 1888, le même rapport est de six et demi. Pourquoi les résultats du dernier concours ont-ils été relativement moins heureux que ceux du concours précédent?

L'année dernière, l'examen était nouveau; beaucoup de candidats, tout en ayant une connaissance générale de la langue, ont craint sans doute d'affronter des épreuves dont les conditions exactes leur étaient inconnues; ceux-là seuls se sont présentés qu'une certaine expérience rendait plus sûrs d'eux-mêmes et plus confiants dans le succès. Cette année-ci, on a osé davantage; peut-être même, dans l'ardeur généreuse avec laquelle on s'est disputé le certificat, y a-t-il eu un peu de témérité; peut-être une partie des candidats ne se sont-ils pas rendu bien compte de ce que le jury attendait d'eux.

Un regard jeté sur la liste des épreuves, telle qu'elle a été fixée par l'arrêté du 18 janvier 1887, aurait dû suffire cependant pour les éclairer. Cette liste indique avec une grande netteté le caractère essentiellement pédagogique par lequel cet examen se distingue des concours de langues vivantes ouvrant l'accès de l'enseignement secondaire. Les épreuves écrites comprennent, en effet, *une composition d'un genre très simple en langue étrangère*, dont le but est de s'assurer si le candidat possède suffisamment cette langue pour pratiquer aisément les méthodes orales, et *une rédaction en français sur une question de méthode d'enseignement des langues vivantes*, où il doit faire preuve d'études pédagogiques spéciales et même de certaines aptitudes pratiques. Enfin l'une des épreuves orales permet au jury d'examiner une dernière fois s'il a devant lui un homme qui a simplement appris une langue pour lui-même, ou un professeur capable de la communiquer à des élèves.

Le danger d'une connaissance purement abstraite et personnelle est plus grand dans l'enseignement des langues que dans tout autre genre d'études. Certains enseignements portent en eux-mêmes leur méthode; la méthode, en effet, n'est souvent que l'ordre dans lequel les connaissances doivent être exposées. Mais dans les langues vivantes c'est la manière même de les exposer et de les communiquer qui fait tout. L'ordre n'est point indifférent; il n'est pas sans importance de savoir par quelle partie de la grammaire on commencera, à quel moment on fera intervenir la version, le thème écrit ou oral, la rédaction libre. Mais le succès dépendra toujours de la manière dont l'exercice oral viendra au secours des autres exercices, de l'habileté plus ou moins grande avec laquelle le professeur saura le

pratiquer pour le rendre intéressant et fécond; en un mot, de la communication vivante qu'il établira entre ses élèves et lui. C'est principalement sur la bouche du professeur que l'élève doit lire l'anglais ou l'allemand. Pour cela, certaines qualités tout extérieures, la netteté de l'élocution, l'aisance de la parole, le son de la voix, même la distinction de la tenue, acquièrent une importance majeure et doivent entrer comme autant d'éléments dans l'appréciation du jury.

C'est surtout aux épreuves orales qu'on juge de la valeur d'un candidat, dans un examen de langues vivantes. Aussi le jury a-t-il déclaré admissibles tous ceux dont les compositions ne dénotaient pas, dans leur ensemble, une connaissance absolument insuffisante de la langue. C'est la rédaction en langue étrangère qui a causé le plus d'ajournements, surtout quand il s'y joignait un thème faible. Beaucoup de thèmes, surtout allemands, pêchent par la construction et montrent qu'on n'est pas familiarisé avec l'usage de la langue. Mais la version a été, en général, plus faible encore que le thème. La moitié des candidats semblent n'avoir jamais réfléchi à ce que c'est, en réalité, que de faire passer un texte d'une langue dans une autre. Au lieu de se demander comment l'auteur allemand ou anglais se serait exprimé s'il avait dû se servir de la langue française, ils se contentent de mettre sous chaque mot étranger un mot français, c'est-à-dire qu'ils s'en tiennent à la traduction littérale. Trente thèmes allemands et trente et une versions sur 59 concurrents, trente thèmes anglais et seulement vingt-deux versions sur 86 concurrents ont eu une note supérieure à la moyenne; enfin il y a eu un bon thème espagnol.

Le sujet de la rédaction en langue étrangère n'était pas, comme l'année dernière, l'explication d'une pensée morale, mais un récit historique. Il s'agissait d'écrire, en anglais ou en allemand, trois ou quatre pages sur Jeanne d'Arc; la matière donnée ne contenait pas d'autre indication. On voulait laisser aux candidats toute latitude pour le fond, en se réservant de les juger principalement sur l'ordre qu'ils mettraient dans leur exposition, et sur la correction ou même l'élégance de la forme; on pensait, du reste, que tous posséderaient des notions suffisantes sur un tel sujet. Les uns se sont bornés à une

énumération des faits, quelquefois sèche et sans art; un certain nombre ont essayé de donner de l'intérêt à leur travail par des réflexions historiques ou morales mêlées au récit ou même substituées au récit. En général, comme on pouvait le prévoir, les femmes ont mieux traité le sujet que les hommes, et, d'une voix unanime, elles ont prononcé l'anathème contre le *lâche* Charles VII. D'ailleurs, c'est la forme, plutôt que le fond, qui a déterminé le jugement du jury; les meilleures copies présentaient un minimum de deux ou trois fautes matérielles; dix-neuf rédactions allemandes sur cinquante-neuf, et six rédactions anglaises seulement sur quatre-vingt-six ont obtenu une note supérieure à la moyenne. Il y a eu une bonne rédaction espagnole; les devoirs italiens ont été faibles, comme pour le thème et la version.

La composition pédagogique, sans être aussi bonne que nous l'aurions désiré, marque cependant un progrès sur l'année dernière. A la session de 1887, le désarroi pédagogique était complet parmi les candidats : les uns, de peur de s'égarer, s'en tenaient à des procédés mécaniques qui les séduisaient par une apparence de régularité et de correction; les autres essayaient de sortir de la routine, en se livrant aux plus étranges fantaisies. L'un d'eux n'avait-il pas eu l'idée, pour familiariser les élèves avec la langue étrangère, de faire écrire au tableau des phrases françaises avec des lettres allemandes! C'était la méthode phonétique renversée. Cette année-ci, on commence à comprendre qu'il y a une pédagogie spéciale des langues vivantes, et que la méthode d'enseignement de ces langues peut être logiquement déduite de certains principes, indépendamment du talent plus ou moins grand que le professeur montrera dans l'application. La question posée était assez générale pour que chaque candidat pût trouver quelque chose à dire en puisant seulement dans sa propre expérience. « Hâte-toi lentement. » Comment ce principe s'applique-t-il à l'enseignement des langues vivantes? Pourquoi et comment faut-il se hâter lentement? Dans quelle mesure peut-on revenir sur une leçon déjà faite sans nuire à l'intérêt, parfois même en doublant les résultats? Quels sont les exercices sur lesquels il est bon de s'arrêter non seulement au début, mais tout le long des études? Est-ce perdre du temps que de s'attarder sur la prononciation? Reprendre oralement

un devoir écrit et qui paraissait suffisamment expliqué, est-ce u hors-d'œuvre? Sur ces questions et d'autres semblables, quelques candidats nous ont offert des solutions intéressantes, mais ces solutions n'étaient souvent que des opinions personnelles lancées sous forme d'aphorismes, au lieu d'être appuyées sur des raisons pédagogiques sérieuses. Le plus grand nombre se sont perdus en digressions, n'ont vu que le côté général du sujet, et ont érigé des systèmes embrassant tout le cercle des études. Le jury a usé, cette année-ci encore, d'une grande indulgence pour cette épreuve; il n'a condamné que les candidats dont le sort était déjà compromis par les épreuves précédentes; trente-six compositions sur cent cinquante-deux ont eu une note supérieure à la moyenne.

Les épreuves écrites, dans leur ensemble, constatent la connaissance matérielle d'une langue étrangère et des rapports qui existent entre cette langue et la langue française; mais elles n'apprennent rien sur la manière de prononcer, de lire, d'expliquer, enfin sur la tenue, qui est comme un complément de la diction : c'est là l'objet des épreuves orales. Ici l'on se représente un professeur devant sa classe, faisant valoir et comprendre un texte, corrigeant un devoir ou faisant répéter une leçon, ou dirigeant un exercice oral sans le secours du livre et du cahier. Une partie des candidats ont perdu dans ces épreuves l'avantage qu'ils avaient pris la plume à la main. Le thème oral, en lui-même et au simple point de vue de la traduction, était ordinairement satisfaisant, parfois même excellent. La version était presque toujours inférieure; les explications grammaticales manquaient de netteté; le commentaire historique ou littéraire était pénible. Mais la lecture était surtout défectueuse; le candidat semblait lire pour lui-même, plus que pour les personnes qui étaient devant lui; il laissait tomber les mots l'un après l'autre, sur un ton uniforme, d'une voix sourde, la tête penchée, les coudes sur les genoux. Enfin l'accent alsacien gâtait souvent la prononciation allemande.

Le jury attachait une importance particulière à l'épreuve pédagogique orale, et, pour lui donner toute sa portée, il y avait introduit une modification qui devra être maintenue dans l'avenir et qui rendra cette épreuve de plus en plus sérieuse et complète. Au concours de

1887, l'épreuve pédagogique était improvisée; elle consistait en un échange de questions et de réponses entre les examinateurs et le candidat, où les uns ne pouvaient pas toujours s'empêcher de développer leurs propres idées et où l'autre était quelquefois surpris par une difficulté qui lui était proposée à l'improviste. Il en résultait, au fond, une action assurément fort utile de juges expérimentés sur un personnel encore novice. Cette année-ci, on a voulu étendre et approfondir cette partie de l'examen. Les questions ont été tirées au sort, et un quart d'heure de préparation à huis clos a été donné au candidat pour lui permettre de se recueillir, de mettre de l'ordre dans ses idées, de les exposer avec assurance et méthode. Voici les questions qui ont été traitées :

1. Tracez les lignes principales de la méthode que vous emploierez pour enseigner une langue vivante dans une école normale, votre cours étant de trois années.

2. Vous servirez-vous, dans l'enseignement d'une langue vivante, de la même méthode pour les adultes et pour les enfants?

3. Que pensez-vous de ce principe : Il faut apprendre une langue étrangère comme on apprend sa langue maternelle?

4. Comment faut-il enseigner la prononciation et l'accentuation?

5. De quelle utilité peuvent-être les règles de la prononciation? Peuvent-elles tenir lieu de la pratique? Peuvent-elles lui venir en aide?

6. Quelle part faut-il faire aux exercices oraux dans une classe de commençants?

7. Comment vous y prenez-vous pour faire parler les élèves? Vous adressez-vous à un seul ou les faites-vous parler collectivement? Faites-vous chanter en langue étrangère?

8. Comment faut-il étudier le vocabulaire?

9. Quelles sont les classes de mots qu'il faut faire apprendre d'abord aux élèves d'une classe élémentaire?

10. Qu'appelle-t-on *leçon de mots* dans l'enseignement des langues vivantes? Montrez qu'il ne faut pas confondre la leçon de mots avec la leçon d'étymologie. Comment pratiquez-vous la leçon de mots dans une classe de commençants?

11. Comment comprenez-vous les exercices de conversation?

12. Quelle importance faut-il donner aux leçons de choses? Comment faut-il les pratiquer?

13. Que pensez-vous du dialogue en classe? Quelle est votre opinion sur l'utilité du *Livre de dialogues?* Si vous en êtes partisan, comment vous en servirez-vous?

14. De l'utilité de la récitation en prose et en vers.

15. Quelle part faites-vous aux exercices écrits dans une classe de commençants?

16. Est-il possible de mener de front la langue parlée et la langue écrite? En cas d'affirmative, quel moyen emploierez-vous?

17. Comment enseignez-vous la grammaire? Est-ce la règle ou l'exemple que vous donnez d'abord? Par quelle partie de la grammaire commencez-vous?

18. Comment enseignez-vous la construction?

19. Comment indiquer aux élèves les différences essentielles entre la construction française et la construction allemande? anglaise?

20. Quelle importance donnez-vous au thème et à la version?

21. A quel moment de votre enseignement abordez-vous le thème et la version dans une classe de commençants? Commencez-vous par le thème ou par la version? Pourquoi?

22. Que pensez-vous des thèmes oraux et des thèmes d'imitation?

23. Qu'est-ce qu'un thème d'imitation? Comment le pratiquez-vous?

24. De l'importance de la version au point de vue de la langue française et de la langue étrangère.

25. De l'utilité des dictées en langue étrangère.

26. Quel parti peut-on tirer des analyses grammaticales et logiques?

27. L'étude d'une langue étrangère peut-elle profiter à la langue française?

Quelques-unes de ces questions ont donné lieu à des expositions et à des discussions intéressantes. Elles reparaîtront aux prochaines sessions, sous des formes variées, avec des applications nouvelles et mêlées à d'autres questions du même genre; mais elles constituent dès maintenant un programme livré aux méditations des futurs candidats. A mesure qu'elles seront mieux étudiées, il en sortira une tradition pédagogique qui se répandra dans les écoles, une méthode reconnue et admise dans ses principes essentiels, et qui sera d'autant plus féconde dans l'application, qu'elle aura été le résultat d'une sorte de collaboration entre les membres du corps enseignant.

J'ai l'honneur de vous présenter, Monsieur le Ministre, l'hommage de mon profond respect.

L'Inspecteur général des langues vivantes, président du jury,

A. Bossert.

Paris, le 20 novembre 1888.

Telle est la série des mesures prises par l'État dans l'enseignement primaire pour organiser l'étude des langues étrangères. Si l'on réfléchit que toutes ces mesures ont été prises dans l'espace de dix ans, on conviendra, nous l'espérons, que l'effort a été sérieux et le temps bien employé. L'esprit qui a dicté cet ensemble est facile à reconnaître : c'est un esprit de sympathie pour les nations voisines; c'est le désir de ne rester en dehors d'aucun progrès et la légitime ambition d'unir au sentiment patriotique la connaissance et l'appréciation équitable des autres peuples.

L'ENSEIGNEMENT LIBRE.

Mais là ne se borne pas, à beaucoup près, tout ce qui a été fait en ce genre. Il y faudrait joindre l'œuvre de l'initiative privée, qui, pour être moins coordonnée, n'en est pas moins méritoire. Il est malheureusement plus difficile de réunir tous les documents qui se rapportent à cette partie.

Il faudrait énumérer ici les différentes associations qui se sont proposé pour objet l'instruction populaire.

Ainsi l'*Association philotechnique* de Paris a quinze sections où sont enseignées les langues vivantes (allemand, anglais, espagnol, portugais, italien). Le nombre des cours s'élève à 51. Les études sont réparties sur trois ans. En troisième année, aux exercices de traduction et de conversation

IMPRIMERIE NATIONALE.

viennent se joindre des exercices de correspondance commerciale.

L'*Association polytechnique*, la *Société pour l'instruction élémentaire*, l'*Union française de la jeunesse*, présentent une organisation analogue. Il en est de même de la *Société commerciale pour l'étude des langues étrangères*, placée sous le patronage de la chambre de commerce de Paris, et qui, en ses divers cours, compte plus de 1,000 élèves. Une mention particulière est due à l'*Institut polyglotte*, société qui a spécialement pour but l'enseignement des langues vivantes. En dehors des cours, l'élève de l'Institut polyglotte a l'occasion de suivre plusieurs fois par semaine des conférences en langues étrangères, de manière à familiariser son oreille avec les différentes prononciations et à prendre l'habitude de saisir au vol la langue parlée.

Des cours analogues existent dans nos grandes villes de province. Ainsi la *Société d'enseignement professionnel du Rhône* entretient à Lyon en 1889 six cours d'anglais, cinq d'allemand, deux d'italien, deux d'espagnol. Les cours ont lieu deux fois par semaine pendant le semestre d'hiver, ce qui donne de 50 à 52 leçons d'une heure. La plupart de ces cours sont prolongés pendant deux mois d'été sur la demande des élèves.

Le nombre des élèves inscrits a été en 1887-1888 de 584. Sur ce nombre, il en est resté jusqu'à la fin 44 p. 100 dans les cours d'hommes et 65 p. 100 dans les cours de dames. A la fin de l'année, des examens oraux sont faits par des jurys composés spécialement de négociants.

Depuis quatre ans, la Société a remplacé, dans ses cours d'anglais, la méthode usuelle, ou méthode grammaticale et de traduction, par la méthode phonétique, qui,

au lieu de placer l'étude de l'orthographe des mots avant celle de leur prononciation, suit l'ordre inverse. Cette méthode semble produire des résultats supérieurs à l'ancienne, pour conduire assez rapidement les jeunes gens à parler l'anglais et à le comprendre.

Dans la plupart des institutions que nous venons d'énumérer, les professeurs enseignent gratuitement, par pur dévouement pour leurs élèves. Ces élèves sont généralement des employés de commerce, occupés dans la journée, et obligés de prendre sur leurs heures de repos le temps des cours et des travaux auxquels le cours donne lieu. Le principe de cette activité et de cette abnégation a été indiqué par M. Dietz-Monnin, président de la *Société commerciale pour l'étude des langues étrangères* : « Il nous faut, dit-il, façonner un personnel capable de pratiquer les langues, de connaître les besoins, les usages, le mouvement intellectuel et économique des pays que nous avons la prétention d'alimenter de nos produits; des correspondants qui puissent nous renseigner utilement sur les désirs de la clientèle extérieure; des acheteurs et des vendeurs en état de discuter nos intérêts et de faire apprécier nos marchandises sur les divers marchés; des jeunes gens enfin à qui la connaissance des langues étrangères enlèvera ces habitudes casanières qu'on nous reproche avec tant de raison et qui, une fois implantés dans des contrées dont l'idiome leur est familier, y fassent souche et trouvent leur intérêt à porter haut et ferme le drapeau de la France. »

Cependant, il faut bien l'avouer, le résultat, quoique sensible, n'est pas encore en rapport avec la grandeur de l'effort. Comment expliquer cette disproportion? En partie, par la bigarrure de l'auditoire, par le nombre encore trop

rare des leçons, par la longue interruption des vacances, en partie aussi par des traditions vicieuses dans l'enseignement et le souvenir inopportun des procédés du lycée. Ce qu'il ne faut pas cesser de répéter, c'est que l'étude d'une langue est chose essentiellement pratique : c'est une fonction de l'activité au moins autant qu'une acquisition de la mémoire. Le contact suivi avec l'étranger vaut mieux à cet égard que les meilleures leçons : aussi regardons-nous, parmi toutes ces créations si utiles et si généreuses que nous venons de passer en revue, celle des bourses à l'étranger comme la plus importante et la plus efficace. Les chemins de fer sont le meilleur auxiliaire de l'étude des langues : il faut montrer à notre jeunesse le chemin de l'étranger, l'engager à franchir la frontière, à s'établir résolument au dehors pour un an, pour deux ans, à profiter en ce genre de toutes les occasions qui se présentent.

Mentionnons encore ici une excellente idée qui a été spontanément conçue et mise à exécution par un certain nombre de professeurs. Convaincus qu'il faut commencer par la langue d'aujourd'hui, et que, pour entraîner les élèves, il faut les intéresser, ils ont fondé deux journaux semi-mensuels, l'un en allemand, l'autre en anglais, qui apportent à nos enfants toutes les nouvelles, tous les faits qu'ils peuvent avoir profit ou plaisir à connaître. C'est une initiation et comme un premier pas à l'étranger.

ANNEXES.

SPÉCIMEN DE COMPOSITIONS DONNÉES AUX EXAMENS.

ASPIRANTES AU BREVET SUPÉRIEUR.

THÈME.

(Juillet 1885.)

Les grammaires et les dictionnaires sont à la langue vivante ce qu'un herbier est à la nature. La plante est là, entière, authentique et reconnaissable à un certain point; mais où est sa couleur, son port, sa grâce, le souffle qui la balançait, le parfum qu'elle abandonnait au vent, l'eau qui répétait sa beauté, tout cet ensemble d'objets pour qui la nature la faisait vivre et qui vivait pour elle? La langue française est répandue dans les classiques, comme les plantes sont dispersées dans les vallées, au bord des lacs et sur les montagnes. C'est dans les classiques qu'il faut aller la cueillir, la respirer, s'en pénétrer; c'est là qu'on la trouvera vivante.

A. Vinet.

VERSION ALLEMANDE.

(Mars 1885.)

ÉPISODE DE LA PRISE DE VERDUN (1792).

Bei der Besitznehmung von Verdun ereignete sich jedoch ein Fall, der, obgleich nur einzeln, großes Aufsehen erregte und allgemeine Theilnahme heranrief. Die Preußen zogen ein, und es fiel aus der französischen Volksmasse ein Flintenschuß, der niemand verletzte, dessen Wagestück aber ein französischer Grenadier nicht verläugnen konnte noch wollte. Auf der Hauptwache, wohin er gebracht wurde, habe ich ihn selbst gesehen : es war ein

sehr schöner, wohlgebildeter junger Mann, festen Blicks und ruhigen Betragens. Bis sein Schicksal entschieden wäre, hielt man ihn läßlich. Zunächst an der Wache war eine Brücke, unter der ein Arm der Maas durchzog; er setzte sich auf's Mäuerchen, blieb eine Zeitlang ruhig, dann überschlug er sich rückwärts in die Tiefe, und ward nur todt aus dem Wasser herausgebracht.

Diese zweite heroische, ahnungsvolle That erregte leidenschaftlichen Haß bei den frisch Eingewanderten, und ich hörte sonst verständige Personen behaupten, man möchte weder diesem noch dem Commandanten[1] ein ehrlich Begräbniß gestatten. Freilich hatte man sich andere Gesinnungen versprochen, und noch sah man nicht die geringste Bewegung unter den Fränkischen Truppen, zu uns überzugehen.

Göthe (Campagne in Frankreich).

VERSION ANGLAISE.

(Juin 1883.)

THE RAINY DAY.

The day is cold, and dark, and dreary;
It rains, and the wind is never weary;
The vine still clings to the mouldering wall,
But at every gust the dead leaves fall,
  And the day is dark and dreary.
My life is cold, and dark, and dreary;
It rains, and the wind is never weary;
My thoughts still cling to the mouldering Past,
But the hopes of youth fall thick in the blast,
  And the days are dark and dreary.
Be still, sad heart! and cease repining;
Behind the clouds is the sun still shining;
Thy fate is the common fate of all,
Into each life some rain must fall,
  Some days must be dark and dreary.

H. Longfellow.

[1] Beaurepaire.

VERSION ITALIENNE.

(Octobre 1884.)

GENTILEZZA.

Con tutti coloro coi quali t' occorre trattare usa gentilezza. Essa dettandoti maniere amorevoli, ti dispone veramente ad amare. Chi s' atteggia burbero, sospettoso, sprezzante, disponese a malevoli sentimenti. La scortesia produce quindi due gravi mali : quello di guastar l' animo a colui che l' esprime, e quello d' irritare od affliggere il prossimo.

Ma non i studiarti soltanto d' esser gentile di maniere : procura che la gentilezza sia in tutte le tue immaginazioni, in tutte le tue volontà, in tutti gli affetti tuoi.

L' uomo che non bada a liberarsi la mente dalle idee ignobili, e spesso le accoglie, viene non di rado trascinato da esse ad azioni biasimevoli.

S' odono uomini anche di non vile condizione usare scherzi grossolani, e tener linguaggio inverecondo. Non imitarli. Il tuo linguaggio non abbia ricercata eleganza, ma sia puro d' ogni brutta volgarità, d' ognuna di quelle goffe esclamazioni con che gl' ineducati vanno intercalando il lor favellare, d' ognuno di que motteggi scurrili con che suolsi da troppi offendere i costumi.

Silvio Pellico.

VERSION ESPAGNOLE.

(Octobre 1882.)

UNA ESCUELA PRIMARIA EN ESPAÑA.

Una sala de triste y frio aspecto, pobre de ambiente puro dy de luz, y casi siempre de área insuficiente; paredes de dudosa blancura, cuando no salpicadas de humedad; al fondo un Crucifijo polvoriento, un vetusto sillon y una mesa con montones de borroneados cartapacios; estrechas filas de bancos sin respaldo, muy adecuados para oprimir el tórax del muchacho durante sus ejercicios de escritura : cada banco para seis ú ocho asientos, pero conteniendo diez ó doce

alumnos en caso necesario; un incesante murmullo de vocecitas recitando á toda prisa y automáticamente preguntas y respuestas de gramática, aritmética, geografía, doctrina y catecismo, con frecuentes interrupciones de palmeta é imperativas voces de silencio; como notas dominantes siempre, la empírica rutina, la enseñanza abstracta y por textos defectuosos; nada de cariñosas relaciones entre maestros à discípulos; reprimendas á cada paso, el trabajo considerado como penoso y impuesto ó recargado por via de castigo.

ADMISSION AUX ÉCOLES NORMALES PRIMAIRES SUPÉRIEURES DE SAINT-CLOUD ET DE FONTENAY-AUX-ROSES.

VERSION ANGLAISE.

THE EARL OF CHESTERFIELD TO HIS SON.

I had a letter by last post from Mr. Mackaire in which he tells me that your Greek grammar goes on pretty well, but that you do not retain Greek words, without which your Greek rules will be of very little use. This is not want of memory, I am sure, but want of attention, for all people remember whatever they attend to. They say that great wits have short memories; but I say that only fools have short ones; because they are incapable of attention, at least to anything that deserves it, and then they complain of want of memory. It is astonishing to me that you have not an ambition to excel in every thing you do; which, by attention to each thing and to no other at that time, you might easily bring about.

VERSION ALLEMANDE.

Das wahre und sichere Glück des Lebens liegt nicht auszer uns, sondern in uns; nicht in den Goldkisten, nicht in dem Adelsbriefe, nicht in dem schäumenden Pokal, sondern im ruhigen und reinen

Herzen. Wer seine Ruhe im Reichthum oder in einem hohen Stande sucht, findet sie nicht. Selbst auf dem Thron sitzt sie nur für den, der sie auf den Thron mitbringt. Nur der, welcher seine Wünsche auf das beschränkt, was Natur und Fleisz ihm gewähren, nur der hat Ruhe und einen für die Freuden des Lebens offenen Sinn. Sanfter Schlummer besucht sein Lager; mit leichtem Herzen wacht er am Morgen auf, begrüszt die wiederkehrende Sonne, und erfüllt fröhlich die Pflichten des Tages.

(D'après Hebel.)

THÈME ANGLAIS ET ALLEMAND.

Les différentes races des animaux domestiques suivent dans les différents climats le même ordre, ou à peu près, que les races humaines; ils sont, comme les hommes, plus forts, plus grands et plus courageux dans les pays froids; plus civilisés, plus doux dans les climats tempérés; plus lâches, plus faibles et plus laids dans les climats trop chauds. C'est encore dans les climats tempérés et chez les peuples les plus policés que se trouvent la plus grande diversité, le plus grand mélange et les plus nombreuses variétés dans chaque espèce.

Buffon.

VERSION ANGLAISE.

(1885.)

Our friend Colonel Crawley had a great aptitude for all games of chance : and exercising himself, as he continually did, with the cards, or the cue, it is natural to suppose that he attained a much greater skill in the use of these articles than men can possess who only occasionally handle them. To use a cue at billiards well is like using a pencil, or a sword — you cannot master any one of these implements at first, and it is only by repeated study and perseverance, joined to a natural taste, that a man can excel in the handling of either. Now Crawley, from being a brilliant amateur, had grown to be a consummate master of billiards. Like a great general,

his genius used to rise with the danger, and when the luck had been unfavourable to him for a whole game, and the bets were consequently against him, he would, with consummate skill and boldness, make some prodigious hits which would restore the battle, and come in a victor at the end, to the astonishment of everybody — of everybody, that is, who was a stranger to his play. Those who were accustomed to see it were cautious how they staked their money against a man of such sudden resources, and brilliant and overpowering skill.

At games of cards he was equally skilful; for though he would constantly lose money at the commencement of an evening, playing so carelessly and making such blunders, that new comers were often inclined to think meanly of his talent; yet when roused to action, and awakened to caution by repeated small losses, it was remarked that Crawley's play became quite different, and that he was pretty sure of beating his enemy thoroughly before the night was over. Indeed very few men could say that they ever had the better of them.

His successes were so repeated that no wonder the envious and the vanquished spoke sometimes with bitterness regarding them.

THACKERAY (*Vanity Fair*).

THÈME ALLEMAND.

LA CURIOSITÉ DES ENFANTS.

La curiosité des enfants est un penchant de la nature, qui va comme au devant de l'instruction; ne manquez pas d'en profiter. Par exemple, à la campagne, ils voient un moulin, et ils veulent savoir ce que c'est; il faut leur montrer comment se prépare l'aliment qui nourrit l'homme. Ils aperçoivent des moissonneurs, et il faut leur expliquer ce qu'ils font, comment on sème le blé et comment il se multiplie dans la terre. A la ville, ils voient des boutiques où s'exercent plusieurs arts et où l'on vend diverses marchandises. Il ne faut jamais être importuné de leurs demandes; ce sont des ouvertures que

la nature vous offre pour faciliter l'instruction : témoignez y prendre plaisir; par là, vous leur enseignerez insensiblement comment se font toutes les choses qui servent à l'homme et sur lesquelles roule le commerce. Peu à peu, sans étude particulière, ils connaîtront la bonne manière de faire toutes ces choses qui sont de leur usage et le juste de prix de chacune, ce qui est le vrai fond de l'économie.

FÉNELON.

VERSION ALLEMANDE.

NAUSIKAA.

Als Nausikaa das anmuthige Ufer des Stromes erreicht hatte, lösten die Mädge den Maulthieren die Fesseln, damit sie sich im üppigen Grase erquicken könnten. Dann trugen die Jungfrauen die Gewänder in Höhlungen, die beständig von klarem Gewässer durchflosssn wurden, stampften sie mit den Füssen und breiteten sie darnach auf dem reinen kiesigen Ufer der Reihe nach aus, damit die Sonne sie trockne. Nun stiegen sie ins Bad. Als sie sich darauf mit duftendem öle gesalbt und mit den Gewändern wieder umhüllt hatten, nahmen sie fröhlichen Herzens auf dem grünen Rasen das Mahl. Dann ergötzten sie sich an dem Ballspiel, und Nausikaa erhob dabei ihre Stimme zum lieblichen Gesange.

Nachdem die Fürstin und die Mägde sich genugsam an Spiel und Gesang erfreut hatten, gedachten sie der Heimkehr. Einige trugen die Gewänder herbei, andere schirrten die Maulthiere an den Wagen. Da erhob Nausikaa lachenden Gesichtes noch einmal den Ball und warf ihn nach einer der Mägde; aber sie verfehlte ihr Ziel, und der Ball flog weit in den Strudel hinein, worüber die Jungfrauen in ein fröhliches Gekreisch ausbrachen.

Homer's Odyssee (SCHMIDT).

CERTIFICAT D'APTITUDE
POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES.

VERSION ALLEMANDE[1].

Der Lehrton.

Für die Kleinen, die bisher im häuslichen Kreise von der mütterlichen Liebe und der väterlichen Herzlichkeit spielend belehrt worden sind, eignet sich von Seiten des Lehrers, wenn er nicht in krassen Gegensatz zu den vorigen Gewohnheiten und Umgebungen des Kindes treten will, auch nur der zutrauliche Ton der Liebe und Herzlichkeit. Dieser Ton läßt sich aber nicht lehren; man kann ihn nur Vätern und Müttern ablauschen und wird ihn nur treffen, wenn man von einem reinen Gefühl für Kindesunschuld und Kindesfrieden durchdrungen ist. Dann wird man schon den Ernst der Sache in das Gewand der Liebe zu kleiden, Freundlichkeit in Blick und Rede, Herzlichkeit in den Ausdruck zu legen und durch zartes Anschmiegen an das kindliche Denken, Fühlen und Wollen Zutrauen und Gegenliebe zu erwecken wissen.

Bei den Größern, die, wenn man sagen darf, schon in der Schule eingebürgert sind, gestaltet sich die Sache etwas anders. Die an das Kindliche streifende, herablassende Liebe wird bald dem gleichmäßigen Ernste, aus dem jedoch immer noch die Grundstimmung der Freundlichkeit hervorschimmert, weichen müssen. Es möchte sonst das Lernen auch in der Schule nur Spiel bleiben und eine Scheu vor wirklicher Anstrengung sich einschleichen; es würde auch die kindliche Fröhlichkeit in knabenhaften Muthwillen ausarten.

Daß die Kinder verschiedener Stufen die verschiedene Behandlung des Lehrers merken, davon braucht man nichts Schlimmes zu fürchten. Die Größern fühlen sich erhoben und geehrt, daß der Lehrer sie einer ernsten Behandlung würdigt, die Kleinen aber geschmeichelt, daß der Lehrer gerade so zu ihnen spricht und mit ihnen umgeht, wie Vater und Mutter; beide sind es am Ende zu Hause nicht anders gewohnt, als daß ein Unterschied gemacht wird.

Fr. Harder (Handbuch für den Anschauungsunterricht)

[1] Quatre heures sont accordées pour les deux épreuves de version et de thème réunies. L'usage du dictionnaire n'est pas autorisé.

VERSION ANGLAISE.

ADAM BEDE REVISITS BARTLE MASSEY'S NIGHT-SCHOOL.

It was a sort of scene which Adam had beheld almost weekly for years; he knew by heart every arabesque flourish in the framed and glazed specimen of Bartle Massey's handwriting which hung over the schoolmaster's head, by way of keeping a lofty ideal before the minds of his pupils; he knew the backs of all the books on the shelf running along the whitewashed wall above the pegs for the slates; he knew exactly how many grains were gone out of the ear of Indian corn that hung from one of the rafters; and from the place where he sat, he could mahe nothing of the old map of England that hung against the opposite wall, for age had turned it of a fine yellow-brown.

The reading class, now seated on the form in front of the schoolmaster's desk, consisted of the three most backward pupils. Adam would have known it, only by seeing Bartele Massey's face as he looked over his spectacles, which he had shifted to the ridge of his nose, not requiring them for present purposes. The face wore its mildest expression : the grizzled bushy eyebrows had taken their more acute angle of compassionate kindness, and the mouth, habitually compressed with a pout of the lower lip, was relaxed so as to be ready to speak a helpful word or syllable in a moment. This gentle expression was the more interesting, because the schoolmaster's nose, an irregular aquiline twisted a little on one side, had rather a formidable character; and his brow, moreover, had that peculiar tension which always impresses one as a sign of an impatient temperament : this blue veins stood out like cords under the transparent yellow skin, and this intimidating brow was softened by no tendency to baldness, for the grey bristly hair, cut down to about an inch in length, stood round it in as close ranks as ever.

George Eliot.

TABLE DES MATIÈRES.

Pages.

L'étude des langues vivantes en France 503

Les langues vivantes à l'école primaire 503

Bourses de séjour à l'étranger 507

Les professeurs de langues vivantes 512

Programmes des écoles normales primaires 513

Examen pour le certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes dans les écoles normales et les écoles primaires supérieures 520

L'enseignement libre 529

ANNEXES.

Spécimen de compositions données aux examens 533

L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN,

PAR

M. EUGÈNE GUILLAUME,

MEMBRE DE L'INSTITUT,

INSPECTEUR GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN,

ET

M. JULES PILLET,

INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN.

IMPRIMERIE NATIONALE.

L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN.

PREMIÈRE PARTIE.

CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES SUR L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN.

Le dessin, si l'on veut en avoir la notion vraie, doit être considéré en lui-même; il faut s'arrêter à ses principes. Rien ne serait plus propre à en altérer l'idée que de l'étudier en se préoccupant tout d'abord de quelqu'une de ses applications. Aussi lorsqu'il s'agit de l'enseigner, quel que soit le parti que l'élève soit appelé à en tirer plus tard, faut-il préalablement l'envisager dans son essence et dans ses procédés, le faire connaître à la fois dans ses modes et dans son unité. Ces données sont d'un caractère très général et vraiment élémentaire. Elles sont d'une utilité pour ainsi dire universelle, et c'est pourquoi le dessin est inscrit dans les programmes de l'Instruction publique. Il n'est pas besoin, ce semble, de dénombrer les arts, les métiers et toutes les professions pour lesquels il est un instrument indispensable. La moindre réflexion suffit à faire comprendre l'étendue de ses applications.

Pris en lui-même, le dessin est une représentation et, essentiellement, une représentation par le trait, par le contour. Figurer les choses par une ligne qui marque leur limite, c'est le procédé instinctif de l'homme primitif et de

l'enfant : c'est la manifestation de notre faculté graphique; en même temps, cela est parfaitement rationnel. Si l'on considère maintenant l'exercice du dessin, on voit qu'on ne peut figurer les objets que de deux manières : ou tels qu'ils sont réellement, ou tels que nous les voyons; il est impossible d'en concevoir la représentation en dehors de ces deux modes. Pour représenter les objets tels qu'ils sont, on doit les montrer soit dans leurs vraies dimensions, soit grandis ou diminués, à condition que, dans cette transcription, toutes leurs parties restent entre elles dans leurs relations proportionnelles. On sait que ces relations ou rapports sont de trois sortes : rapports de longueur, de largeur et d'épaisseur, qui constituent les dimensions possibles des objets. Dans ce sens, le modèle à reproduire peut être à deux ou à trois dimensions, suivant qu'il consiste en une figure plane ou en un solide. Le travail du dessinateur consiste à le rendre en tenant un compte rigoureux de ses dimensions.

Pour obtenir ce résultat, on recourt à un système de mesures qui établit, par des cotes chiffrées, la relation des parties avec l'ensemble et de l'ensemble avec les parties. Ces mesures déterminent les points essentiels par lesquels passent les contours extérieurs ou intérieurs de l'objet; elles renferment et représentent exactement le modèle. Le tracé obtenu de la sorte est le schême de l'objet représenté, et on peut dire qu'il le contient en puissance.

On comprend sans peine quel profit on peut tirer d'un pareil dessin : mis entre les mains d'ouvriers sachant le lire, il leur donne le moyen de reproduire exactement l'original. Ils le font avec une si grande précision, que, si plusieurs d'entre eux doivent exécuter la même pièce, ces exemplaires peuvent être confondus les uns avec les autres. Par là, ce

genre de dessin rend les plus grands services à toutes les professions qui ont pour but de construire, de créer des formes ou simplement de multiplier des images. C'est un moyen de communication d'une telle valeur, que rien ne saurait le suppléer. Aucune description n'en donnerait l'équivalent. Présentant à la fois les formes et leurs dimensions, la figuration et sa justification, il est un instrument de travail indispensable et sans égal pour l'architecte, pour l'ingénieur, pour tout artiste industriel ou artisan.

Ce dessin porte le nom de dessin géométral. Il est, dans son essence et dans ses procédés, purement mathématique; sa sûreté est absolue; mais, à bien prendre, il est une abstraction. Il représente les objets dans leur complet développement. Cependant telle est la conformation de nos yeux, que nous ne voyons que par exception les choses dans une pareille condition. Optiquement, nous ne les percevons jamais que par un point qui est, dans l'œil, celui où la vision est le plus sensible. Quelle que soit l'agilité du regard, nous embrassons difficilement la totalité de ce qui est placé devant nous. Nous ne voyons généralement les objets qu'avec des déformations qui naissent de leur situation par rapport au plan de nos yeux et à leur plus ou moins d'éloignement. Néanmoins nous pouvons avoir besoin de figurer les choses telles qu'elles nous apparaissent, et c'est le sujet même de la peinture. L'espace y est occupé par des corps de formes diverses placés à des distances et sous des aspects différents ; c'est bien là le domaine pittoresque. Or, de même que nous pouvons rendre les choses telles qu'elles sont, pouvons-nous avec une égale sûreté les représenter telles que nous les voyons ? Une science existe qui nous en donne le moyen : c'est la perspective. Elle

reconstitue les conditions de la vision dans l'image et elle ramène normalement les objets perçus à l'unité.

La difficulté que nous éprouvons à voir et à dessiner en perspective est vraiment singulière : en principe, nous semblons y répugner. Cependant dessiner en perspective c'est faire ce que nous voyons comme nous le voyons. Mais, par instinct, nous sommes disposés à rendre les choses non telles que nous les percevons, mais telles que nous savons qu'elles sont. La figuration graphique est un phénomène qui semble relever plutôt de la connaissance que de l'observation directe. Néanmoins l'obéissance aux lois de la perspective s'impose à nous comme le respect de la vérité; c'est une nécessité et c'est un devoir. L'application que l'on fait de ses règles donne aux œuvres une autorité indiscutable. Et comment en serait-il autrement, puisque les solutions obtenues ont le caractère de vérités, à la fois, physiologiques et mathématiques !

Dans ces conditions, on peut dire que, de quelque manière que l'on envisage le dessin, que ce soit comme représentation des objets tels qu'ils sont ou comme image de ce qui s'offre à nos yeux, il présente toujours dans ses procédés et dans ses résultats une précision absolue : c'est un instrument de nature exacte. Ainsi donc, qu'il s'agisse du géométral ou du perspectif, il donne une figure vraie des choses. On peut se plaire à son exercice; mais il dépasse de beaucoup, par les moyens dont il dispose et par sa portée, l'idée que l'on se fait d'un art d'agrément.

Maintenant, si l'on réfléchit aux opérations mêmes du dessin, on reconnaîtra que, pour rendre rigoureusement les choses telles que nous les voyons, il faut les connaître telles qu'elles sont. Dans la pratique, on a à figurer, le plus

souvent, des objets inaccessibles, et c'est à le faire correctement que sert la perspective dite *d'observation*. Mais, dans les exercices de perspective régulière, on part d'un relevé géométral. On passe donc d'un mode de dessin à l'autre; et, s'il est possible de mettre dans les conditions de la perspective un objet vu en soi, on peut opérer inversement et reconstituer un géométral d'après sa perspective. Cette double possibilité de transposer les images constitue, en dernière analyse, l'unité du dessin.

En résumé, il n'y a rien dans ce que le dessin embrasse qui ne puisse être tracé mathématiquement. Il en est ainsi des ombres comme du développement de toutes les surfaces. Il n'y a pas un trait dessiné qui n'ait sa raison.

La langue technique du dessinateur, de l'artiste, n'est pas différente de celle du géomètre. Les lignes, les surfaces, les plans, l'équilibre, la symétrie, la proportion, sont des dénominations qui se trouvent dans la bouche du savant et de l'artiste avec un sens identique. Il y a donc entre l'art et la science des liens étroits, et nous en trouvons la confirmation dans cette expression si juste et si bien française : la science du dessin.

C'est à la science du dessin, à sa partie certaine, que l'enseignement doit d'abord s'attacher. Mais, qu'on ne s'y trompe pas, il ne s'agit point, dans la pratique et d'une manière absolue, de l'emploi de la règle et du compas, d'un travail d'épure. Tout au contraire, le dessin reste, à l'école, un exercice de l'œil et de la main. Mais cet exercice est méthodique, et c'est la correction qu'il doit viser avant tout, comme c'est la correction que l'on a en vue dans le premier enseignement des langues. A bien prendre, le dessin est une langue et il a sa grammaire. Ici le sentiment

particulier de l'élève, sa vocation, ne sauraient se présumer, pas plus qu'à l'école primaire et dans les premières classes du lycée et du collège, on ne prévoit que tel enfant sera un poète, un orateur, un historien. Mais on cherche à mettre à sa disposition l'orthographe comme un instrument indispensable, avec la conviction que, quelle que soit sa carrière, il devra savoir, avant tout, parler et écrire correctement.

Il est vrai que l'application du dessin aux Beaux-Arts est celle qui préoccupe le plus, et que c'est une des plus importantes. L'architecture, la sculpture, la peinture, forment le groupe des arts du dessin. Faut-il pousser de préférence l'enseignement de ce côté ? Nous le répétons : il est préférable de montrer à dessiner comme si la carrière d'artiste ou celle d'ingénieur n'existaient pas. Mais cela ne veut pas dire que l'on doive négliger l'occasion qui est offerte, par l'étude du dessin, de perfectionner le goût des élèves et partant le goût public. C'est le choix des modèles qui est destiné à rendre ce service. Ceux-ci devront être pris parmi les chefs-d'œuvre de l'art et en représenter, autant que possible, les types les plus excellents. Qu'il s'agisse d'ornements, de figures, d'éléments d'architecture, d'organes de machine, de modèles de construction ou, à plus forte raison, de grands ensembles, on ne devra présenter aux élèves que les plus beaux et les plus parfaits parmi les exemples qui existent. Les maîtres pourront insister sur leur mérite; les professeurs d'histoire et d'humanités, chercher dans les monuments figurés des auxiliaires pour leurs leçons, et le professeur de philosophie, se référer à la collection de modèles du lycée ou du collège dans ce qu'il dira sur l'esthétique. Sous ce rapport, on ne fera jamais assez et tout est à faire. Mais la pédagogie demande à être mainte-

nue dans son domaine, et le professeur de dessin doit, avant tout, enseigner à dessiner.

Le dessin est obligatoire dans les établissements d'ordre primaire et d'ordre secondaire de l'Université. Dans les uns et dans les autres, il est réglé d'après la même méthode. Mais, selon l'ordre des enseignements, les programmes sont plus ou moins développés. Cependant ceux-ci, dans leur partie élémentaire, sont identiques. Dans les classes primaires quelles qu'elles soient, on donne la notion essentielle du dessin et c'est sur cette partie fondamentale et impersonnelle qu'il importe d'insister. Elle contient tout le reste, et c'est à la faire pénétrer dans l'esprit des enfants que le professeur doit principalement s'appliquer.

EUGÈNE GUILLAUME,
Membre de l'Institut,
Inspecteur général de l'Enseignement du dessin.

DEUXIÈME PARTIE.

MONOGRAPHIE DE L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN.

CHAPITRE PREMIER.

HISTORIQUE.

§ 1er. PRÉLIMINAIRES DES RÉFORMES APPORTÉES DEPUIS DIX ANS DANS L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN.

Au point de vue historique, nous n'avons à nous occuper que de la période, tout à fait récente, s'étendant de 1878 à 1889. Nous renverrons le lecteur qui désirerait connaître les phases successives par lesquelles est passé l'enseignement du dessin avant notre dernière exposition universelle à l'article spécial publié dans le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire[1].

C'est surtout à l'influence de la société connue sous le nom d'*Union centrale des Beaux-Arts appliqués à l'industrie* que l'on est redevable du grand mouvement imprimé depuis vingt-cinq ans à l'enseignement du dessin et des réformes apportées dans les méthodes. En 1866, à la suite d'une de ses premières expositions, l'Union centrale, qui avait convié à des concours de dessin les élèves de toutes les écoles de France, était frappée, et le public le fut avec

[1] *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Historique sommaire de l'enseignement du dessin*, 1re partie, page 689. Hachette, éditeur.

elle, de la faiblesse des résultats, du désarroi dans les méthodes ainsi que de la stérilité des études de dessin, et elle demandait à M. Eugène Guillaume d'être son porte-parole auprès de la France attentive et inquiète sur l'avenir réservé à ses industries d'art.

L'éminent artiste, dans le discours qu'il prononçait le 10 décembre 1865 à la distribution des récompenses, rendait compte des travaux des jurys, signalait les points faibles des concours et traçait, dans un magistral langage, les grandes lignes d'un enseignement rationnel des beaux-arts.

Quelques semaines après, répondant à un désir unanime, il publiait sous le titre : *Idée générale d'un enseignement élémentaire des Beaux-Arts appliqués à l'industrie*, le plan complet d'un enseignement élémentaire et méthodique du dessin.

Dès lors, l'ère des réformes était ouverte et la voie était tracée avec une telle sûreté par M. Guillaume, qu'aujourd'hui ces réformes sont un fait presque accompli. Dans toutes les écoles de France, on enseigne le dessin d'après un seul programme, et les professeurs, jadis désunis et livrés à eux-mêmes, forment maintenant un personnel qui compte parmi les mieux recrutés et les plus sévèrement contrôlés. On peut relire le discours et le plan d'enseignement écrits il y a vingt-quatre ans, on n'y trouvera pas un mot à changer, pas une idée dont la réalisation ne puisse être considérée aujourd'hui comme acquise ou sur le point de l'être. Rarement, nous le croyons, dans l'histoire de la pédagogie, un document a eu un tel caractère de prophétie.

§ 2. MESURES ADMINISTRATIVES.

1° *Les inspecteurs et la première inspection.*

En 1878, M. Bardoux étant Ministre de l'instruction publique, et M. Eugène Guillaume directeur des Beaux-Arts, un arrêté, en date du 31 janvier 1879, instituait le corps des inspecteurs de l'enseignement du dessin.

La première inspection générale eut lieu, à la fois, dans toute la France et elle fut faite, dans le courant de l'année 1879, par les 19 inspecteurs qui avaient été nommés.

Ce fut plutôt une vaste et consciencieuse enquête qu'une inspection proprement dite. Elle révéla un manque presque absolu de méthode, une faiblesse générale dans les résultats, un état plus que défectueux du matériel et des modèles; mais, par contre, elle permit de reconnaître une bonne volonté évidente dans le personnel des professeurs, unie à des capacités et à des talents qui ne demandaient qu'à être dirigés, encouragés et soutenus pour produire les meilleurs résultats.

2° *La grande Commission d'étude.*

Le dépouillement de cette enquête eut pour conséquence, presque immédiate, la nomination d'une grande Commission d'étude.

Dans la séance d'ouverture, M. Jules Ferry, alors ministre, traçait comme suit à cette commission le programme des travaux qu'elle devait accomplir : Étudier les méthodes en usage, les discuter et dégager de cette étude une méthode définitive; rédiger les programmes de l'enseignement du dessin; dresser la liste des modèles considérés comme

étant les meilleurs à employer pour mettre en pratique la méthode et les programmes proposés.

On trouvera plus loin le texte des programmes et les listes de modèles qui ont été définitivement adoptés.

3° *Musée pédagogique de l'enseignement du dessin.*

En même temps une vaste salle était aménagée, rue de Valois, dans les bâtiments de l'Administration des beaux-arts et l'on y réunissait, sous le nom de *Musée pédagogique de l'enseignement du dessin* [1], non seulement les livres et les modèles choisis par la commission, mais encore tout ce que les écoles libres et les éditeurs avaient reçu l'autorisation d'y exposer, autorisation accordée sous la seule réserve que ces livres ou que ces modèles ne fussent pas en opposition marquée avec les méthodes officielles.

Parmi les objets ainsi exposés, on remarquait les séries de la ville de Paris, celles des Frères de la doctrine chrétienne et les collections des principaux éditeurs, Goupil, Delarue, Hachette, Delagrave, Quantin, Delalain, etc.

4° *La première session d'examens pour le professorat.*

La même année 1879, et en quelque sorte à titre d'essai, on ouvrait pendant les vacances de Pâques une session d'examens pour le certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin.

[1] Malheureusement les collections ainsi réunies rue de Valois en ont été enlevées presque immédiatement, la salle ayant été convertie en bureaux. Ce musée, si intéressant et qui était appelé à rendre de si grands services, a été, en partie seulement, reconstitué au musée pédagogique de la rue Gay-Lussac.

On put alors se rendre compte, d'après le nombre des candidats qui se présentèrent et par la valeur de ceux à qui le titre fut délivré, de l'accueil qui serait fait par le public à la création d'un diplôme spécial; on put apprécier la force que donnerait à l'enseignement du dessin l'organisation d'un personnel composé de professeurs qui, ayant passé par les mêmes épreuves, enseigneraient nécessairement avec une grande unité de méthode.

Ces examens du professorat ont été définitivement constitués l'année suivante, 1880; ils sont aujourd'hui au nombre de trois; on en trouvera plus loin les programmes.

§ 3. SESSIONS NORMALES.

Un peu plus tard, en 1882, après que les examinateurs eurent constaté que les candidats au professorat, surtout ceux de la province, éprouvaient de grandes difficultés pour se préparer, et que les mêmes parties de l'examen restaient toujours faibles et souvent insuffisantes, le Ministère décida de réunir chaque année, à l'École des beaux-arts, sous le nom de *sessions normales*, les professeurs n'ayant pas encore de certificat d'aptitude et, plus généralement, tous les postulants qui lui furent désignés par les inspecteurs.

Le nombre de personnes, tant hommes que dames, ainsi autorisées à suivre les sessions normales fut de 220 en moyenne, chaque année, dont les trois quarts environ vinrent de la province. A ces dernières, l'Administration accordait les frais de voyage et une indemnité pécuniaire pour chaque journée de séjour à Paris.

Les sessions normales duraient de huit à dix jours; elles avaient lieu sous la direction immédiate des inspecteurs;

elles étaient présidées par l'Inspecteur général. Leur programme comprenait des conférences sur divers points de l'enseignement [1], et des exercices de dessin [2] suivis de corrections faites, en public, par les assistants; ces corrections étaient sanctionnées par un jugement que rendait un jury constitué par la réunion d'un certain nombre d'entre eux.

Dans les dernières sessions normales, certains points du programme de dessin géométrique firent l'objet de remarquables leçons professées au tableau par quelques assistants qui s'étaient offerts volontairement.

Les résultats de ces différentes sessions normales furent considérables. L'un des plus importants fut de préciser certains points des programmes qui, pour tout le monde, présentaient encore, sinon de l'obscurité, du moins de l'indétermination. Le niveau des examens en fut presque immédiatement élevé. Les inspecteurs, ainsi réunis chaque année dans ces sortes d'assises de l'enseignement du dessin, échangèrent leurs idées; appelés à apprécier chaque jour les résultats des séances qui avaient eu lieu dans la journée, ils discutèrent et tranchèrent définitivement les questions de méthode que le plus léger incident suffisait souvent à soulever; ils se mirent en contact immédiat avec les professeurs de leurs circonscriptions et mirent ces professeurs en communication les uns avec les autres.

[1] Conférences sur l'enseignement primaire du dessin; sur l'organisation des classes de dessin; sur le relevé géométral; sur les ombres; sur la perspective; sur l'anatomie; sur l'architecture; sur l'histoire de l'ornement, etc.

[2] Relevé géométral. Perspective d'un fragment d'architecture. Dessin d'un modèle mural, d'un objet usuel, d'un ornement, d'un buste et d'une figure d'après l'antique; d'une tête et d'une figure d'après nature.

Bref, on peut dire que chaque session normale a eu pour résultat de préciser tel ou tel point des programmes et qu'aujourd'hui il n'y a plus un seul de leurs paragraphes dont l'application présente de l'incertitude, du moins en ce qui regarde le dessin d'imitation.

§ 4. ÉTAT ACTUEL.

En résumé, à l'heure actuelle, un grand pas est fait. Les programmes sont rédigés définitivement pour chaque ordre d'enseignement (dessin d'imitation et dessin géométrique), et rien n'autorise à penser qu'il y ait lieu de les modifier, car partout où ils ont été sérieusement et intelligemment appliqués, ils ont donné des résultats certains.

Pour le dessin d'imitation, les modèles existent; ils ont fait l'objet d'un choix très sévère et ils ont été répandus, on peut presque le dire, avec profusion dans tous les établissements où l'on enseigne le dessin. Il reste quelques vides à combler, surtout dans les séries élémentaires; c'est une question qui doit être traitée avec beaucoup de prudence et qui se résoudra avec le temps.

Pour le dessin géométrique, les séries sont encore peu nombreuses et incomplètement étudiées; mais on est allé au plus pressé, qui était le dessin d'imitation; de ce côté, un effort gigantesque a été fait; le tour du dessin géométrique ne tardra pas, sans doute, à venir.

Le recrutement des professeurs est assuré par les examens spéciaux du professorat, examens comparables, par leur difficulté, à ceux de la licence et de l'agrégation dans l'ordre des lettres ou dans l'ordre des sciences. Il ne suffit plus aujourd'hui d'avoir exposé au Salon, et la position de

IMPRIMERIE NATIONALE.

professeur de dessin n'est plus considérée comme une compensation donnée à ceux pour lesquels la carrière des arts ne s'est pas aussi largement ouverte qu'ils l'auraient désiré. On exige des professeurs de dessin une instruction solide et complète; on veut qu'ils donnent la preuve de leurs capacités pédagogiques, et l'on pense qu'il ne suffit pas d'avoir un certain talent d'exécution pour savoir enseigner.

Enfin les sessions normales, en mettant à plusieurs reprises les inspecteurs en rapport avec plus de mille professeurs venus de tous les points de la France, ont concouru puissamment à l'échange des idées ainsi qu'à l'unification et à l'établissement définitif des méthodes.

On peut donc dire aujourd'hui, sans crainte d'exagération, que l'enseignement du dessin est établi en France avec une solidité que peu d'enseignements présentent à un même degré.

S'il reste encore beaucoup à faire, néanmoins le plus difficile, c'est-à-dire l'organisation générale, est un fait acquis.

Pourvu que l'on continue dans la même voie, que l'on ne laisse pas s'endormir les bonnes volontés et, surtout, que l'on ne change rien aux programmes, on peut affirmer que le moment est proche où les résultats les plus sérieux de tant d'efforts accomplis vont être obtenus, seront constatés par la nation et se manifesteront par un élan puissant imprimé à la production industrielle et artistique du pays.

CHAPITRE II.

ENSEIGNEMENT DU DESSIN D'IMITATION.

I

LES PROGRAMMES ET LES MODÈLES.

§ 1er. CARACTÈRES GÉNÉRAUX DES PROGRAMMES ET DES COLLECTIONS DE MODÈLES.

Un des caractères principaux des programmes élaborés par la grande Commission d'étude est l'unité qu'elle a cherché à leur donner.

Elle a rédigé un programme unique pour chacun des deux genres de dessin sans s'inquiéter, tout d'abord, de savoir à quelle espèce d'établissement il s'adresserait.

En même temps qu'elle discutait la rédaction des programmes et qu'elle étudiait l'enchaînement de leurs paragraphes, elle se rendait compte de la manière dont il serait possible d'en faire l'application et elle dressait la liste des modèles répondant à chaque paragraphe et presque à chaque mot du texte. Du même coup, elle fixait donc la méthode et elle en assurait la pédagogie.

De même que le dessin est *un*, de même, à son avis, il ne peut y avoir qu'*un* seul programme et qu'*une* seule collection de modèles. Aux subdivisions, dans l'un, répondent des séries dans l'autre. Tandis que l'enseignement du

dessin à l'école primaire s'arrête aux éléments, se borne aux huit premiers paragraphes et n'emploie que des modèles des premières séries, celui des écoles normales va plus loin, atteint le paragraphe 15, s'y arrête, alors que celui des lycées et des écoles spéciales de dessin épuise entièrement le programme général.

Afin de rester dans l'esprit, si méthodique, de la Commission, nous allons donner, article par article, le texte des programmes; nous indiquerons, en même temps, les modèles qui en permettent l'application; nous dirons à quels établissements et à quelles classes de ces établissements chacun d'eux s'applique, et, tout en cherchant à faire comprendre au lecteur l'enchaînement et la logique des programmes, nous essaierons de le mettre au courant de la pédagogie qui leur convient et qui est actuellement suivie avec un grand succès dans la plupart des établissements universitaires, particulièrement dans les écoles normales primaires.

§ 2. PROGRAMME GÉNÉRAL.

Le programme général de dessin d'imitation comprend 17 paragraphes, se répartissant dans quatre grandes subdivisions. Chacune de ces subdivisions répond à une période distincte de l'enseignement du dessin. En voici le texte :

PREMIÈRE PARTIE.

Étude élémentaire des figures à deux dimensions.

1. Tracé et division de lignes droites en parties égales. — Évaluation des rapports de lignes droites entre elles.
2. Évaluation et reproduction des angles.

3. Principes élémentaires du dessin d'ornement. Circonférences, polygones réguliers, rosaces étoilées.

4. Courbes régulières autres que la circonférence; courbes elliptiques, spirales, volutes; courbes empruntées au règne végétal; tiges, feuilles, fleurs.

DEUXIÈME PARTIE.

Étude élémentaire des figures à trois dimensions.

5. Premières notions sur la représentation des objets dans leurs dimensions vraies (*Éléments du dessin géométral*) et sur la représentation de ces objets dans leur apparence (*Éléments de la perspective*)[1].

6. Représentation géométrale, au trait, et représentation perspective, avec les ombres, de solides géométriques et d'objets usuels simples.

7. Dessin d'après des ornements en relief empruntant leurs éléments à des formes non vivantes, tels que moulures, denticules, perles, rais de cœur, oves; copie de plâtres représentant des ornements plans d'un faible relief (Modèles plan sur plan).

TROISIÈME PARTIE.

Étude élémentaire de l'ornement, de l'architecture, de la tête humaine et des animaux.

8. Dessin d'après des ornements en bas-relief empruntant leurs éléments à des formes vivantes, telles que feuilles et fleurs ornementales, palmettes, rinceaux.

9. Dessin d'après des fragments d'architecture, tels que dés, piédestaux, bases et fûts de colonnes, antes, corniches.

Notions sur les ordres d'architecture.

10. Dessin de la tête humaine. Premières notions sur la structure générale et sur les proportions de ses différentes parties.

11. Dessin d'après des fragments d'architecture, tels que chapiteaux, mascarons, griffes et griffons, masques de théâtre, vases, têtes décoratives d'animaux.

[1] Il ne s'agit ici que de la perspective d'observation.

QUATRIÈME PARTIE.

Étude élémentaire de la figure humaine.
Développements des études précédentes.

12. Ensemble et proportions de la figure humaine.

13. Étude et dessin des parties du corps humain. — Notions élémentaires d'anatomie; copie d'extrémités et de détails de la figure humaine.

14. Dessin d'après des fragments d'architecture : figures décoratives, cariatides, vases ornés de figures, frises ornées.

Ensemble et détails de l'ordre dorique, de l'ordre ionique et de l'ordre corinthien.

15. Dessin de la figure humaine et des animaux.

NOTA. — *Les photographies ne peuvent être admises, comme modèles, qu'autant qu'elles reproduisent des dessins de maîtres.*

16. Développements et applications des études précédentes. — Quelques leçons pourront être consacrées à l'étude de la tête d'après nature.

17. Études de paysage. Les élèves seront exercés à dessiner, d'après nature, des paysages et des édifices.

Modelage et composition.

§ 3. PROGRAMMES SPÉCIAUX AUX DIVERS ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES.

La répartition des paragraphes de ce programme général d'après les classes ou d'après les années des divers établissements scolaires se fait de la manière suivante :

I. ÉCOLES PRIMAIRES.

Cours inférieur, § 1, 2 et 3.

Cours moyen, § 2, 3, 4 et 5.

Cours supérieur, § 4, 5, 6 et 7.

Cours complémentaires et écoles primaires supérieures, § 5, 6, 7, 8, 9, 10 et 11.

II. Écoles normales primaires.

Première année, § 1, 2, 3, 4 et 5 (revision rapide), § 6, 7 et 8.

Deuxième année, § 6, 7, 8, 9 et 11.

Troisième année, § 7, 8, 9, 11 et facultativement § 10 (Dessin de la tête humaine).

Conférences sur la pédagogie du dessin. Leçons faites par les élèves-maîtres à l'école annexe.

III. Lycées et collèges, enseignement secondaire spécial.

Classe primaire et année préparatoire, § 1, 2, 3 et 4.

Première année, § 3, 4, 5, 6 et 7.

Deuxième année, § 5, 6, 7, 8 et 9.

Troisième année, § 8, 9, 10 et 11.

Quatrième année, § 9, 10, 11, 12 et 13.

Cinquième et sixième années, § 12, 13, 14, 15, 16 et 17.

IV. Lycées et collèges, enseignement classique.

Classe primaire et classe préparatoire, § 1, 2, 3 et 4.

Classe de huitième, § 1, 2, 3 et 4.

Classe de septième, § 3, 4, 5, 6 et 7.

Classes de sixième et de cinquième, § 5, 6, 7, 8 et 9.

Classe de quatrième, § 8, 9, 10 et 11.

Classe de troisième, § 10, 11, 12 et 13.

Classes de seconde et de mathématiques préparatoires, § 12, 13, 14 et 15.

Classes de rhétorique, philosophie, mathématiques élémentaires et mathématiques spéciales, § 12, 13, 14, 15, 16 et 17.

Nota. La préparation aux écoles du Gouvernement se fait selon les exigences des examens d'admission.

§ 4. Modèles.

La plupart des modèles dont nous allons donner ci-après l'énumération sont tirés de la collection des moulages de

l'École des beaux-arts. Ils figurent au catalogue de l'école sous les numéros indiqués à gauche.

Nous les donnons dans l'ordre suivant lequel les meilleurs professeurs les font exécuter.

Néanmoins hâtons-nous de dire que ce classement n'a rien de rigoureux, pédagogiquement parlant.

N° 1. Collection complète des Écoles normales et des Écoles primaires supérieures.

Série A. — *Modèles graphiés pour l'enseignement primaire du dessin.* (Programme général, § 1, 2, 3 et 4.)

Nos.		PRIX.
»	Dix grandes feuilles, par Cernesson (*modèles muraux*) . . .	7f 00c
»	Deux cahiers (cours élémentaire), par Cernesson	1 40
»	Neuf grandes feuilles, dessin à main libre, courbes elliptiques, etc. (nos 7, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16 et 17), Montrocq, éditeur (*modèles muraux*).	
»	Grammaire du dessin, de Cernesson (livre à l'usage des maîtres)	16 00
»	Instruments pour l'étude au tableau, règle graduée, etc. .	9 40

Séries B, C et D. — *Modèles pour l'enseignement élémentaire du dessin perspectif à vue et du dessin géométral.* (Programme général, § 5 et 6.)

»	Cinq solides géométriques (cube, prisme, cylindre, pyramide, cône), en fil de fer	18f 00c
»	Cinq solides (les mêmes que ci-dessus), en zinc peint en blanc	22 75
»	Huit modèles d'ornement, plan sur plan, de la collection dite «*de l'École des arts décoratifs*», nos 1 à 8.	22 40
»	Assemblages de charpente et de menuiserie (12 pièces) . .	52 50
»	Perspective élémentaire d'Ottin, et cahier	0 59

Séries E et F. — *Fragments et ornements d'architecture.* (Programme général, § 7, 8, 9, 11 et 14.)

Nos.		
2839	Denticules. Temple de Castor et Pollux	5 25
2838	Perles (agrandies). Temple de Castor et Pollux	5 25
2739	Oves (restaurés). Temple de Mars vengeur	7 13

Nos.			
2740	Rais de cœur (restaurés) du temple de Mars vengeur....		5f 25c
2966	Filet grec du temple de Mars vengeur.....		9 00
»	Canaux du larmier. (Temple de Castor et Pollux.).....		6 75
2852	Piédestal.....		4 88
2872	Partie d'ante.....		9 00
2942	Frise grecque (restaurée).....		3 75
1096	Frise du Capitole	1er fragment.....	2 25
1097		2e fragment.....	1 90
2634		3e fragment (la palmette).....	3 00
2741	Frise avec rinceaux (restaurée).....		9 00
2777	Feuille d'acanthe. (Temple de Mars vengeur.).....		13 50
406	Stèle.....		1 88
2868	Vase amphore.....	Style grec (d'après les terres cuites du musée du Louvre).....	10 50
2869	Vase cratère.....		12 00
2870	Vase hydrie.....		13 50
1195	Vase Sosibius.....		16 50
2938	Rosaces Renaissance.	de l'ancien hôtel de ville de Paris (les rosaces sont dans leurs caissons).....	10 50
2936			10 50
2770	Ordre dorique du théâtre de Marcellus, à Rome (restauration à moitié par M. Dutert.)	La corniche.....	26 25
2769		La frise et l'architrave.....	18 75
2768		Le chapiteau.....	18 75
2776	Ordre ionique du théâtre de Marcellus (restauration à moitié par M. Dutert), 5 pièces : 75 francs..	Corniche, partie supérieure.....	11 50
2775		Corniche, partie inférieure.....	19 00
2774		Architrave et frise.....	15 00
2773		Chapiteau.....	21 00
2772		Base.....	16 50
2827	Ordre corinthien du temple de Jupiter Stator, à Rome (restauration au quart par M. Dutert), 5 pièces : 262 fr. 50.	Corniche, partie supérieure.....	68 00
2826		Corniche, partie inférieure.....	38 00
2825		Frise et architrave.....	34 00
2824		Chapiteau.....	113 00
2823		Base.....	30 00
»	Planche représentant les ordres.....		0 50
»	Six planches du cours d'ornement, par Grellet (nos 3, 8, 14, 20, 46, 48).....		5 40

Série G. — *Animaux et ornements qui en dérivent.*
(Programme général, § 11 et 15.)

Nos.		
676	Tête du cheval de bronze. Musée de Florence	22f 50c
2778	Griffe avec tête de lion (restaurée)	11 25
2625	Tête de molosse. Musée de Florence	6 00

Série H. — *Tête humaine, masques et bustes.*
(Programme général, § 10 et 14.)

2746	Junon ludovisi (masque colossal)	24 00
1476	Minerve (masque)	2 62
1418	Ariane (buste)	11 25
1433	Antinoüs en Bacchus (buste)	15 00
1451	Agrippa (buste)	5 25
1301	Voltaire de Houdon (buste)	11 25
1994	Tête de cariatide de la villa Albani	22 50
»	Onze planches du cours de Bargue (nos 34, 36, 38, 40, 50, 52, 55, 59, 63, 68, 69)	17 60
»	Dix planches dessinées par L. Cogniet (nos 1, 2, 3, 6, 9, 14, 15, 17, 19, 22)	4 80
»	Têtes esquissées et ombrées. — Vingt photographies d'après les grands maîtres	71 20

Séries I et J. — *Extrémités du corps humain et anatomie.*
(Programme général, § 13.)

1471	Jambe de Germanicus	3 75
1046	Bras d'homme avec pectoral	5 25
2902	Écorché, de Caudron	13 50
1477	Bras écorché	3 00
1552	Jambe écorchée	2 25
»	Planche explicative du Dr Fau	2 00

Série K. — *Torses et figures entières.* (Programme général, § 12 et 15.)

2843	Ptolémée et Arsinoé (camée)	1 50
2844	Cérès et Bacchus (camée)	1 50
2745	Trois villes personnifiées (bas-relief)	16 50
2743	Combat d'amazones (bas-relief d'Éphèse)	52 50
2062	Panneau : enfant et rinceaux (bas-relief)	4 13

Nos.		
633	Victoire ailée. Temple de la Victoire aptère, Athènes....	13f 50c
2818	Le Faune au chevreau (statue).....	82 50
1388	Le Tireur d'épine (statue).....	37 50
2920	Vénus de Milo (réduction).....	22 55
2815	Achile Borghèse (réduction).....	36 80
2919	Le Gladiateur (réduction).....	33 75

Le prix total de cette collection s'élève à la somme assez considérable de 1,300 francs, ce qui explique pourquoi toutes les écoles normales n'en ont pas encore été dotées; mais toutes, sans exception, ont reçu la collection n° 2 qui est une réduction de la collection complète. Nous en donnons ci-après le catalogue.

N° 2. Collection réduite des Écoles normales.

Désignation des modèles.

Nos.			
»	Solides géométriques en zinc peint en blanc (Hauteur : 0m20.)	Cube.....	Ensemb. 22f 75c
»		Prisme.....	
»		Cylindre.....	
»		Pyramide.....	
»		Cône.....	
2839	Denticules. Temple de Castor et Pollux.....		5 25
2838	Perles (agrandies). Temple de Castor et Pollux.....		5 25
»	Canaux du larmier. Temple de Castor et Pollux.....		6 75
2739	Oves du caisson du temple de Mars vengeur.....		7 13
2740	Rais de cœur du caisson du temple de Mars vengeur		5 25
2872	Partie d'ante.....		9 00
2966	Filet grec du temple de Mars vengeur.....		9 00
2942	Frise grecque (restaurée).....		3 75
1096	Frise du Capitole...	1er fragment.....	2 25
1097		2e fragment.....	1 90
2634		3e fragment (la palmette).....	3 00
2869	Vase cratère.....	Style grec (d'après les terres cuites du musée du Louvre).....	12 00
2868	Vase amphore.....		10 50
2770	Ordre dorique (théâtre de Marcellus à Rome).....	La corniche.....	26 25
2769		La frise et l'architrave.....	18 75
2768		Le chapiteau.....	18 75

N°.			
2777	Feuille d'acanthe du temple de Mars vengeur.....		13f 50c
2933	Rosaces Renaissance.	de l'ancien hôtel de ville de Paris.	10 50
2936		Les rosaces sont dans leurs caissons.....	10 50

II

DÉVELOPPEMENTS PÉDAGOGIQUES.

§ 1er. AVERTISSEMENT.

Le lecteur, qui voudra parcourir et rattacher ensemble le texte des programmes et la grande liste des modèles, pourra se rendre compte de la méthode dont ces deux documents ont pour objet de permettre l'application.

Cette méthode n'est véritablement nouvelle que dans ses deux premières parties (§ 1 à 7); c'est là qu'elle est primaire dans la réelle acception du mot, c'est-à-dire susceptible d'être appliquée par tous les instituteurs, sans exiger de leur part une éducation artistique. Ces premiers paragraphes sont rédigés avec une concision très grande, trop grande peut-être; mais ils accusent, néanmoins, des idées pédagogiques nouvelles, complètes, très logiquement enchaînées les unes avec les autres. Comme ces qualités pourraient échapper au lecteur, nous lui demandons la permission d'entrer dans quelques développements au sujet de cette partie primaire. Il nous suffira, pour cela, de résumer pour lui les discussions qui ont précédé la rédaction définitive des programmes et de lui rendre compte, sommairement, des observations et des expériences faites par nos meilleurs professeurs, ainsi que des constatations relevées dans les inspections.

§ 2. PÉDAGOGIE DE LA PREMIÈRE PARTIE : ÉTUDE ÉLÉMENTAIRE DES FIGURES À DEUX DIMENSIONS.

Les deux premiers paragraphes ont pour objet de mettre l'élève en possession de la ligne droite, de lui donner la notion exacte du fractionnement des lignes et de le conduire à la notion des rapports, notion sans laquelle la science du dessin ne saurait exister.

Par ces mots, *évaluation et reproduction des angles*, il ne faut pas entendre une évaluation faite par degrés, minutes et secondes, ni une reproduction exécutée au compas; il ne saurait être question de se servir d'un rapporteur, comme plusieurs personnes l'ont cru ou ont affecté de le croire.

Rarement, dans la nature, une ligne droite suit la direction de l'horizontale ou de la verticale; d'ailleurs, serait-elle horizontale, que la perspective lui donnerait le plus souvent l'apparence d'une ligne penchée.

L'idée implicitement contenue dans ce que les artistes nomment le *mouvement* d'une figure découle directement de la notion géométrique d'inclinaison et de pente, c'est-à-dire, en définitive, de l'idée d'angle.

Par des exercices gradués, qui sont assurément moins arides que ceux qu'il faut imposer aux élèves pour arriver à leur apprendre à lire et à écrire, il est indispensable que l'on donne aux enfants l'habitude d'évaluer et de reproduire rapidement, et presque instantanément, des rapports, des angles et des pentes.

Les auteurs des programmes n'ont jamais perdu de vue qu'il s'agissait, avant tout, de former le coup d'œil des élèves; ils savaient, aussi bien que personne, que, chez l'artiste, ce coup d'œil est tellement sûr et tellement rapide qu'il paraît

presque inconscient. Pour l'amateur, c'est-à-dire pour celui qui ne sait pas au prix de quels laborieux et méthodiques efforts le véritable dessinateur est parvenu à acquérir une telle rapidité d'appréciation et une si grande précision d'exécution, il semble qu'il n'y ait là qu'un don naturel, et tel il voit dessiner un artiste qui, d'un seul coup d'œil, fait en quelque sorte la synthèse de son modèle, tel il voudrait faire dessiner un enfant qui commence. Autant vaudrait admettre, après avoir vu certains comptables faire d'un seul regard la somme de tous les chiffres contenus dans une longue colonne, que l'on peut apprendre aux enfants à faire une addition en leur plaçant plusieurs nombres sous les yeux, ne les y laissant qu'un instant et leur demandant immédiatement après d'en donner le total.

Ces deux premiers paragraphes n'ont de portée que si le professeur en soigne tout particulièrement la pédagogie; elle a été indiquée avec beaucoup de détails dans une conférence publiée dans le *Bulletin du musée pédagogique* [1]; elle est simple, d'ordre tout à fait primaire et très accessible aux instituteurs; quelques-uns d'entre eux y excellent et obtiennent des résultats qui sont absolument remarquables.

§ 3. MODÈLES RÉPONDANT À CETTE PREMIÈRE PARTIE.

Il n'y a pas de modèles officiels pour ces deux premiers paragraphes; il ne saurait y en avoir, puisque leur application consiste, surtout, en exercices méthodiques et variés, pour lesquels l'ingéniosité du maître, son ardeur et la discipline qu'il saura établir, entreront comme principaux facteurs.

[1] *Le dessin dans l'enseignement primaire :* Conférence faite le 6 août 1882 par J. Pillet, inspecteur de l'enseignement du dessin (Ch. Delagrave, éd.).

Avec les paragraphes 3 et 4 commencent les véritables exercices de dessin et les applications attrayantes. En écrivant : *Principes élémentaires du dessin d'ornement*, les auteurs du programme n'ont jamais pensé qu'il s'agirait de donner à des enfants de huit ou de neuf ans les principes de la composition décorative, ni même des notions sur les styles. De telles choses sont pour l'enseignement du dessin ce que la rhétorique est pour l'enseignement des lettres, c'est-à-dire un couronnement d'études. Ils ont voulu dire, seulement, que l'on profiterait du charme qu'apportent avec elles certaines combinaisons de lignes droites ou courbes, lorsqu'elles sont bien pondérées et bien équilibrées, lorsque la symétrie ou la répétition leur donnent le caractère *décoratif* et *ornemental*, pour rendre plus attrayants et plus fructueux les exercices déjà commencés comme application des deux premiers paragraphes.

En effet, lorsque les lignes se présentent sous forme d'arrangements plus ou moins compliqués, elles ont, pédagogiquement parlant, pour avantage de forcer l'élève à faire tout d'abord une étude de l'*ensemble* de son modèle, avant d'aborder l'analyse de ses détails; c'est là un point capital dans l'enseignement du dessin.

Or, si les combinaisons de lignes étaient quelconques et semblaient être le résultat du hasard, cette analyse de l'ensemble serait rendue très difficile et l'on ne saurait par où la commencer; de plus, la correction de l'élève par lui-même ne serait presque pas possible, parce que les repères lui échapperaient. Au contraire, lorsque les lignes constituent un ensemble décoratif, elles sont forcément groupées suivant un ordre déterminé. L'harmonie, qui est une conséquence de cet ordre apporté dans la composition, rend

plus facile l'analyse de l'ensemble et fait que les fautes commises par l'élève, dans la copie de son modèle, lui sautent pour ainsi dire aux yeux, sans que le maître ait besoin d'insister longuement pour les lui faire reconnaître.

Mais on conçoit qu'il importe peu, pour des exercices de ce genre, que le motif choisi soit de tel ou tel style. Pour les premiers exercices, c'est-à-dire pour les plus élémentaires d'entre eux, le côté pédagogique doit même l'emporter absolument sur le côté décoratif pur.

§ 4. CARACTÈRES D'UN MODÈLE PRIMAIRE.

En effet, pour qu'un modèle soit *primaire*, il faut qu'il apporte avec lui sa correction; il faut qu'il ait été composé par le maître avec un parti pris, voulu, dans les proportions de ses divers éléments. Telle ligne sera rigoureusement la moitié ou le tiers de telle autre; telle droite aura une pente exactement chiffrable, un tiers, un quart, par exemple, de telle sorte que si l'élève se trompe, on pourra lui faire trouver et désigner ensuite par des nombres précis, indiscutables, les rapports qu'il aurait dû observer.

Or, si l'on ne veut recourir, comme modèles à deux dimensions, qu'à des ornements existants et consacrés par l'admiration générale, comme ces motifs n'ont pas été composés jadis avec cette préoccupation de simplification dans les rapports, qui doit caractériser un modèle élémentaire, on risquera fort de ne trouver ainsi aucun des modèles véritablement primaires. Et, de fait, dans les collections, très remarquables d'ailleurs, qui ont été publiées récemment en les composant avec les chefs-d'œuvre de l'art décoratif, il y a bien peu de modèles qui avaient le caractère primaire tel

que nous venons de le définir et qui puissent être donnés à des commençants, bien peu dont les rapports des différentes parties soient suffisamment simples et commensurables pour se prêter à une correction indiscutable.

§ 5. MODÈLES MURAUX COMPOSÉS PAR LES PROFESSEURS.

Aujourd'hui, les professeurs qui comprennent le mieux les programmes composent eux-mêmes les premiers modèles répondant aux paragraphes 3 et 4. Ils les dessinent en grand, soit au tableau noir, soit, mieux encore, sur de grandes feuilles de papier. Ce sont là ce que l'on nomme des *modèles muraux*. Ce n'est qu'à la fin de cette première période de l'enseignement du dessein, qu'ils ont recours aux riches collections de modèles muraux empruntés aux grandes époques de l'art décoratif; ils ne les emploient qu'au moment où le coup d'œil des élèves est assez affiné pour reproduire, sans avoir à les mesurer à l'avance, les rapports les plus complexes.

§ 6. COMMENT ON SE SERT DES MODÈLES MURAUX.

Les meilleurs résultats sont obtenus en opérant de la manière suivante : le professeur consacre au début de la séance quelques minutes à faire une revision rapide de ce qu'il est nécessaire que les élèves se rappellent pour bien profiter de la leçon; après quoi, il place le modèle mural bien en vue de tous. Il empêche, tout d'abord, les élèves de dessiner et il fait, ou fait faire par l'un d'eux, l'analyse de l'ensemble; il indique comment il faudra procéder et surtout comment il faudra commencer. Il autorise alors les élèves à dessiner; il dessine souvent au tableau en même temps que les élèves

IMPRIMERIE NATIONALE.

sur leurs feuilles; il s'arrête dans son travail au tableau lorsque le dessin est bien mis en place. Il circule alors dans les rangs; il modère les uns, active les autres et empêche chacun de commettre de trop graves erreurs. La séance une fois terminée, il donne immédiatement la note de mérite, afin que la sanction suive de près l'exécution, car il a reconnu que l'émulation n'a lieu qu'à cette condition.

Telle est la marche suivie par les meilleurs maîtres pour une leçon collective bien donnée.

Quelques professeurs n'exécutent pas à l'avance le modèle et, par conséquent, ne le placent pas au début de la séance de dessin devant les yeux des élèves; pour eux, la leçon consiste à le dessiner complètement au tableau, et ce n'est qu'en suivant, trait par trait, leur maître que les élèves arrivent à terminer leur travail.

Les résultats obtenus de cette dernière manière sont, en général, très satisfaisants; au point de vue graphique pur, on obtient de bons dessins; néanmoins cette pédagogie est insuffisante, en ce sens qu'elle n'habitue jamais l'élève à analyser un ensemble; cela est facile à comprendre, puisque l'ensemble n'apparaît à ses yeux qu'une fois le dessin complètement terminé.

§ 7. ABSENCE DE MODÈLES OFFICIELS POUR CETTE PREMIÈRE PARTIE DU PROGRAMME.

Il est donc entendu que, pour cette première partie des programmes, les meilleurs modèles sont les modèles muraux que les professeurs composent eux-mêmes. Néanmoins à cette période de l'enseignement répond la série A[1]. Mais les modèles qu'elle renferme n'ont rien d'impératif, et en ce qui

[1] Voir plus haut, page 568.

regarde leur emploi, le Ministère s'est toujours montré très libéral. En faisant dresser ces listes, il n'a jamais eu l'intention de proscrire l'usage des modèles qui ne s'y trouvaient pas indiqués; il a voulu seulement spécifier, par des exemples, la nature de ceux que les professeurs pourraient employer et l'esprit dans lequel ils devraient les choisir ou les composer.

En dernier ressort, sous la réserve par eux d'en référer au comité présidé par l'Inspecteur général, les inspecteurs de l'enseignement du dessin sont laissés juges d'autoriser l'emploi de tel ou tel modèle.

§ 8. MÉTHODES PUBLIÉES PAR LES ÉDITEURS.

Pour la partie primaire des programmes, beaucoup d'auteurs et d'éditeurs ont fait paraître, sous le nom de *méthodes* et avec des dénominations différentes, un très grand nombre d'ouvrages pour lesquels l'approbation officielle a été demandée. En général, ces méthodes se présentent sous forme de cahiers d'élèves; quelques-unes y joignent ce que l'on nomme un *livre du maître*.

En principe, l'Administration ne donne aucune approbation officielle; elle se contente de faire étudier les ouvrages par des comités spéciaux qui lui adressent des rapports.

Si le rapport est favorable, les inspecteurs acceptent les dessins inspirés par ces méthodes; sinon, lorsque l'occasion se présente, ils engagent les professeurs à ne pas se servir de ces modèles, parce qu'ils sont en désaccord avec la méthode implicitement contenue dans les programmes. Ces comités ont pris pour point de départ de leur jugement sur les méthodes les principes suivants, longuement discutés dans le conseil des inspecteurs :

§ 9. CAUSES D'ÉLIMINATION DES OUVRAGES PRÉSENTÉS SOUS LE NOM DE MÉTHODES DE DESSIN.

1° Le dessin sur papier quadrillé est prohibé d'une manière absolue, quel que soit l'âge des enfants.

En effet, le papier quadrillé apprend à compter et non à dessiner, car il dispense l'élève d'avoir à faire des appréciations et des reproductions de rapports; c'est pour cela qu'il est en opposition formelle avec les programmes.

2° Les cahiers sur lesquels on trouve, d'un côté, le modèle, et de l'autre, la place voulue pour le copier, sont prohibés lorsqu'ils sont composés de telle sorte que la copie ait la même dimension que le modèle, ou bien encore ait une dimension qui soit exactement le double, le triple, ou plus généralement, qui soit dans un rapport simple et commensurable avec les siennes.

En effet, s'il en est ainsi, l'élève prendra les mesures du modèle avec une bande de papier et se contentera de les porter sur sa feuille de dessin, en leur gardant leur longueur, ou bien en la doublant ou en la triplant. Il n'aura donc pas à apprécier sur son modèle les rapports des parties les unes avec les autres; la méthode qu'il emploiera sera, par conséquent, en contradiction avec les programmes.

3° Si le cahier est combiné de telle sorte que les dimensions de la copie soient dans un rapport incommensurable avec le modèle qui est à côté, cet inconvénient est, en partie, évité et les cahiers peuvent, à la rigueur, être employés; néanmoins le véritable enseignement est celui dans lequel les élèves copient un grand modèle mural en se servant de papier libre, c'est-à-dire ne présentant ni ligne ni quadrillage.

4° Les modèles muraux, à deux dimensions, ne doivent jamais représenter un objet à trois dimensions, même géométralement.

En effet, au moment où les élèves dessinent des modèles muraux, ils ne connaissent rien des lois de la représentation des objets en relief. Il est très important de ne pas fausser leurs idées sur ce sujet. Les modèles muraux doivent être empruntés à la *plate-peinture*, c'est-à-dire à la décoration par lignes et par tons plats, sans apparence de reliefs ni d'ombres.

5° Dans les modèles graphiés, qui doivent être très peu nombreux d'ailleurs, composés pour initier les élèves à la représentation géométrale et à la représentation perspective des objets, on proscrira toutes celles qui utilisent la *perspective cavalière*, c'est-à-dire dans lesquelles les lignes qui devraient concourir à des points de fuite seront figurées parallèles entre elles.

En effet, la perspective cavalière (dite encore *projection oblique*, par opposition avec projection *orthogonale* ou *géométrale*), n'est pas bannie de l'enseignement, loin de là; on l'autorise, en dessin géométrique, quand il s'agit de représenter des détails de construction; elle rend alors de très grands services.

Mais, placée au début de l'enseignement du dessin, donnée comme moyen de représentation à de jeunes enfants qui n'ont pas encore appris à voir les objets en relief, elle a pour effet (l'expérience l'a prouvé) de les brouiller pour longtemps, sinon pour toujours, avec la véritable perspective, c'est-à-dire avec la représentation des objets dans leur apparence.

Nous tenions à donner ces explications afin de justifier les

critiques faites à certains ouvrages, critiques dont les auteurs et les éditeurs se sont émus.

Il est très important que l'on sache que l'Administration n'a jamais posé qu'une seule question, la suivante, aux commissions chargées d'examiner les envois. Tel ouvrage est-il ou n'est-il pas en contradiction avec les programmes? Les commissions ont répondu par oui ou par non, en justifiant leur dire par les raisons que nous venons de donner. En dehors de cela, elles n'ont jamais émis d'avis sur la valeur pédagogique d'un ouvrage, sur les résultats que l'on en devrait obtenir, sur le goût qui avait présidé à son exécution, sur rien, en un mot, qui fût de nature à préjuger de son succès commercial.

§ 10. PÉDAGOGIE DE LA SECONDE PARTIE : ÉTUDE ÉLÉMENTAIRE DES FIGURES À TROIS DIMENSIONS.

Nous venons, avec trop de détails peut-être, de nous étendre sur les quatre premiers paragraphes. Cela était nécessaire, car ils forment, en y joignant les deux suivants sur lesquels nous allons également donner quelques explications, le programme complet de la plupart des écoles primaires élémentaires.

Avec le paragraphe 5 commence l'étude des figures à trois dimensions. Ces débuts dans l'étude du relief sont très difficiles, et la pédagogie qui convient à cette période de l'enseignement, quoique préparée et tracée par la commission des programmes, n'a été véritablement fixée que par les efforts des maîtres. Cela était à prévoir et, en réalité, c'est aux professeurs, surtout à ceux des écoles normales, que l'on est redevable des progrès considérables de cette partie de l'enseignement.

§ 11. LES SOLIDES EN FIL ET LES SOLIDES EN PLÂTRE.

Il suffira de consulter à l'Exposition la plupart des cartons des écoles normales pour voir avec quelle sûreté de méthode s'enchaînent les exercices qui conduisent l'élève de la représentation *géométrale* du carré en fil de fer à la représentation *perspective* de ce même carré dans toutes les positions; on y verra qu'après le carré vient le cercle, puis ensuite le cube, le prisme, la pyramide, le cylindre et le cône; aux solides en fil, qui ont comme grand avantage de n'avoir aucune de leurs lignes masquées par une masse solide, succèdent les mêmes solides en plâtre; avec ceux-ci commence l'étude des effets de la lumière et de l'ombre; les élèves apprennent à observer et à rendre ces effets. Cela constitue *le rendu;* son étude doit être commencée de la manière suivante :

§ 12. PREMIERS EXERCICES DE RENDU.

Quelques professeurs, d'une expérience consommée, font faire, pendant une sorte de période transitoire, des exercices, presque manuels, consistant à couvrir avec une teinte obtenue par un procédé quelconque (estompe, crayon, tortillon) des espaces limités de la feuille de papier. Ici ce sont des teintes plates très légères et très égales; ici des teintes plus foncées; là des teintes fondues.

Lorsque les élèves sont ainsi maîtres d'un procédé d'exécution, ils rendent, en général, avec une grande sûreté et une grande délicatesse, les effets qu'ils observent sur les solides de plâtre.

§ 13. MODÈLES PLAN SUR PLAN.

Après la série des solides géométriques vient celle des modèles dits *plan sur plan*. Ces modèles ont été composés en vue de la représentation géométrale et de la perspective d'observation, et non pas comme spécimens d'art décoratif.

Au point de vue pédagogique, ils ont les avantages suivants : leurs formes sont géométriques et leurs proportions sont simples, ce qui, pour les raisons que nous avons données plus haut, en font des modèles primaires; ils sont faciles à observer géométralement et perspectivement, à cause de la loi peu compliquée qui a présidé à leur composition; leurs lignes sont distribuées sur deux plans parallèles, très rapprochés l'un de l'autre; autrement dit, les faces en épaisseur ont une étendue très petite et qui est la même partout; par conséquent, une fois que les lignes du premier plan sont dessinées perspectivement, il devient très facile de mettre en place celles du second. Comme ils ne présentent pas de surfaces courbes, les effets d'ombre et de lumière y sont très simples et leur rendu se réduit, en général, à deux ou trois tons dont les valeurs sont faciles à distinguer, à comparer et à traduire.

§ 14. MODÈLES DE PLEIN RELIEF ET OBJETS USUELS.

Nous n'ajouterons qu'un mot relativement aux modèles en relief; nous le ferons d'autant plus volontiers, que cela contribuera peut-être à déraciner complètement une habitude mauvaise qu'ont encore quelques rares professeurs. Jamais, lorsque plusieurs élèves sont rangés autour d'un modèle, à des places fixes, on ne doit leur faire dessiner ce

modèle géométralement; ce serait, en effet, leur demander de représenter un objet autrement qu'ils le voient; ni le relevé géométral ni le modelage ne peuvent s'exécuter ainsi. Chacun de ces genres de représentation a pour but de faire connaître un objet dans ses dimensions ou dans ses proportions vraies, et il est évident qu'en restant à une place fixe, les proportions sont changées par la perspective. Pour faire un relevé géométral ou pour faire un modelage, il est nécessaire de pouvoir s'approcher de l'objet, de tourner autour de lui ou de le faire tourner devant soi; il faut le mesurer; en un mot, on doit pouvoir l'analyser comme il est et non pas comme il paraît être.

Après l'étude des modèles *plan sur plan* vient, toujours avec le paragraphe 6, le dessin des objets usuels et avec lui se termine la partie tout à fait primaire de l'enseignement du dessin; c'est elle que tout instituteur primaire doit être capable d'enseigner, aussi bien et peut-être mieux qu'un artiste, car elle n'exige que de la méthode, de la discipline et du dévouement aux enfants, toutes qualités que possède au plus haut degré le personnel des écoles primaires.

§ 15. MODÈLES AYANT LE CARACTÈRE ARTISTIQUE.

Les autres paragraphes entrent de plus en plus, au fur et à mesure qu'ils s'élèvent, dans le domaine d'un enseignement artistique. A partir du paragraphe 10, et même un peu avant, il faut, pour les appliquer, un professeur spécial, un artiste. Leur pédagogie ne saurait, sans dépasser le cadre qui nous est imposé, être expliquée ici. D'ailleurs notre compétence ne va pas si loin et nous laisserons à des plumes plus autorisées que la nôtre le soin de le faire.

Ajoutons cependant, en ce qui concerne les modèles, que les programmes avaient prévu l'emploi, modéré il est vrai, de modèles graphiés. Quoique parfaitement résolue à prendre l'étude directe d'après les reliefs comme base des programmes, la Commission avait redouté les difficultés premières du rendu d'après le plâtre. Elle avait cherché dans les collections de divers éditeurs s'il ne se trouverait pas des modèles graphiés, exécutés d'après les reliefs de la liste officielle, qui seraient dessinés avec assez de sincérité et de simplicité pour pouvoir être donnés comme exemples aux élèves et, au besoin, être copiés par eux. Ces modèles existaient et elle en a fait un choix[1]. Or il s'est trouvé que ces modèles graphiés ont très peu servi. Aujourd'hui, presque tous les professeurs les laissent dans les cartons après avoir constaté qu'ils n'intéressent pas les élèves; avec eux, l'émulation qui résulte d'un concours permanent n'existe plus[2]. Lorsque le plâtre est là, bien éclairé, rayonnant pour ainsi dire dans sa beauté, il captive les élèves et le froid modèle graphié n'a plus de charme pour eux.

[1] Voir plus haut, p. 568, 569 : Collections de modèles.
[2] Voir plus loin, chapitre IV : Discipline pédagogique.

CHAPITRE III.

ENSEIGNEMENT DU DESSIN GÉOMÉTRIQUE.

I

LES PROGRAMMES ET LES MODÈLES.

§ 1er. PROGRAMME GÉNÉRAL.

Le programme général de l'enseignement du dessin géométrique comprend, lui aussi, dix-sept paragraphes se répartissant dans quatre grandes subdivisions. En voici le texte :

PREMIÈRE PARTIE.

Étude des figures à deux dimensions.

1. Emploi des instruments pour le tracé des lignes droites, des circonférences et des polygones; emploi de la règle, du compas, des équerres et du rapporteur.

2. Exécution, avec les instruments, de dessins géométriques dans lesquels n'entreront que des lignes droites et reproduisant des motifs simples de décoration de surfaces planes : carrelages, parquetages. Lavis à l'encre de Chine et à la couleur de quelques-uns de ces dessins.

3. Exécution, avec les instruments, de dessins géométriques dans lesquels entreront des lignes droites et des circonférences. Lavis à l'encre de Chine et à la couleur de quelques-uns de ces dessins [1].

[1] C'est par erreur que, dans quelques programmes spéciaux, on a substitué à cette phrase les mots : «*Principes du lavis à teintes plates*». Le lavis à teintes plates a pour but de rendre, par des teintes superposées, le modèle des objets. Il ne vient donc qu'aux paragraphes 7 et 10.

3 *bis*. Courbes usuelles : ellipse, hyperbole, parabole, anses de panier, spirales, volutes. Pour les jeunes filles : application aux broderies, dentelles, tapisseries.

DEUXIÈME PARTIE.

Étude élémentaire des figures à trois dimensions.

4. Relevé, avec cotes, et représentation géométrale, au trait, à une échelle déterminée, de solides géométriques et d'objets très simples : assemblages de charpente, voussoirs, meubles, etc...

4 *bis*. (Jeunes filles). Modèles de coupes de vêtements.

5. Notions sur la ligne droite, sur le plan et sur les projections.

6. Projections de solides géométriques et d'objets usuels simples. Déplacement de ces objets et de ces solides parallèlement aux plans de projection.

7. Notions pratiques sur le lavis des surfaces planes, des surfaces polyédriques et des surfaces courbes les plus simples.

TROISIÈME PARTIE.

Étude élémentaire de l'architecture, des ombres et du rendu d'architecture.

8. Éléments du dessin d'architecture. Les murs et les moulures. Notions sur la construction des édifices.

9. Ensemble et détails de l'ordre dorique.

10. Ombres usuelles (à 45°) et pratique raisonnée du lavis. Ombres propres, ombres portées. Lavis des surfaces de révolution les plus simples. Lavis des principales moulures.

11. Dessin et lavis d'architecture. Ensemble et détails de l'ordre ionique.

12. Ensemble et détails de l'ordre corinthien.

TROISIÈME PARTIE (*bis*).

Étude élémentaire de la mécanique, du dessin et du lavis de machines.

13. Relevé, avec cotes, des organes de machines les plus simples, et leur représentation à une échelle déterminée. Quelques-uns de ces dessins seront ombrés et lavés.

QUATRIÈME PARTIE.

Études complémentaires et applications des études précédentes.

14. Notions de perspective linéaire.

15. Complément de la théorie des ombres et du lavis; surfaces annulaires, surfaces hélicoïdales.

16. Topographie. Copie et réduction des cartes et des plans topographiques. Lavis des plans et des cartes.

17. Dessin de bâtiment. Relevé avec cotes d'un édifice et des principaux détails de sa construction.

17 *bis*. Dessin de machines. Relevé, avec cotes, d'une machine et des principaux détails de sa construction.

§ 2. PROGRAMMES SPÉCIAUX AUX ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES.

La répartition des paragraphes, suivant les établissements scolaires, est arrivée, peu à peu, à se faire de la manière suivante :

I. ÉCOLES PRIMAIRES.

Cours supérieur. Néant. Quelques notions sur l'emploi des instruments sont données au tableau.

Cours moyen, § 1 et 2.

Cours supérieur, § 1, 2, 3 et 4.

Cours complémentaires, § 4, 5, 6, 8 et 9. — *Écoles primaires supérieures*, § 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 et 17 *bis*.

II. ÉCOLES NORMALES.

Première année, § 1, 2, 3 et 4.

Deuxième année, § 5, 6, 7, 8, 9, 11 et 12.

Troisième année, § 13, 14, 16, 17 et 17 *bis*.

NOTA. On remarquera que les paragraphes relatifs aux ombres et aux lavis ne sont pas imposés aux écoles normales.

III. Lycées et collèges. Enseignement secondaire spécial.

Première année, § 1 et 2.
Deuxième année, § 2, 3 et 4.
Troisième année, § 3, 4, 5, 6, 7 et 8.
Quatrième année, § 8, 9, 10 et 13.
Cinquième année, § 11, 13, 14, 16, 17 et 17 *bis*.
Sixième année, § 12, 14, 15, 16, 17 et 17 *bis*.

IV. Lycées et collèges. Enseignement secondaire classique.

Mathématiques préparatoires. — Comme la 2e année d'enseignement spécial.

Mathématiques élémentaires. — Comme la 3e année d'enseignement spécial, pour les nouveaux, et comme la 4e année, pour les vétérans.

Nota. La préparation aux écoles du Gouvernement se fait selon les exigences des examens d'admission.

§ 3. modèles.

Les séries de modèles pour le dessin géométrique ne sont pas, il s'en faut, aussi riches que pour le dessin d'imitation. Il faut reconnaître qu'elles n'ont pas besoin de l'être; néanmoins celles que l'Administration a fait composer présentent quelques lacunes que nous indiquerons plus loin.

II

DÉVELOPPEMENTS PÉDAGOGIQUES.

§ 1er. PÉDAGOGIE DE LA PREMIÈRE PARTIE : ÉTUDE DES FIGURES À DEUX DIMENSIONS.

La première partie (étude des figures à deux dimensions) est, en général, fournie de modèles par les professeurs, sans le secours de l'Administration. Ils les composent eux-mêmes ou les empruntent à des ouvrages d'art déco-

ratif, tels que *la grammaire de l'ornement, l'art arabe, l'art pour tous*, etc... Souvent les figures qui sont dans les prospectus des fabriques de carrelages céramiques, de vitraux, de parquets en bois, de serrurerie artistique, etc., sont mis à contribution par les maîtres les plus ingénieux.

Les plus expérimentés et les plus prévoyants préparent à l'avance des modèles muraux sur de grandes feuilles de papier qu'ils conservent ensuite; de cette façon, au bout de quelques années, ces professeurs ont une collection toute personnelle qui leur permet, sans efforts exagérés, de donner à leurs élèves un enseignement très vivant et absolument collectif.

§ 2. PÉDAGOGIE DE LA DEUXIÈME PARTIE : ÉTUDE DES FIGURES À TROIS DIMENSIONS.

Le modèle graphié individuel a disparu presque complètement pour faire place au modèle mural et au modèle en relief qui, seuls, permettent un enseignement collectif.

La seconde partie (étude des figures à trois dimensions) nécessite des modèles en relief. Les séries B, C, D, E du dessin d'imitation en fournissent déjà un grand nombre. Tels sont :

Les cinq solides géométriques en fil et en zinc.
Les modèles plan sur plan.
Les assemblages de charpente et de menuiserie.
Les denticules.
Les perles.
Le piédestal.
La partie d'ante.

On trouve aussi à utiliser, pour le dessin géométrique, dans cette collection, les vases et les trois ordres d'architecture, dorique, ionique et corinthien.

§ 3. DESSIN D'ARCHITECTURE.

Néanmoins il faut reconnaître qu'il y a beaucoup de professeurs de dessin géométrique qui ne songent pas à utiliser ces modèles qu'ils ont pourtant sous la main. Pour l'architecture, en particulier, ils se croient obligés de suivre ce que l'on nomme, à tort, un *Vignole*, et comme les modèles de la collection ont des proportions qui ne concordent pas complètement avec celles qui se trouvent indiquées dans le *Vignole* qu'ils possèdent, ils en concluent, un peu légèrement, que ces modèles ne sont pas faits pour le dessin géométrique. C'est une erreur; ils y conviennent, au contraire, merveilleusement, et ils doivent servir à faire et à faire faire par les élèves des relevés géométraux, des études d'ombres, des études de lavis et de perspective.

§ 4. DESSIN DES OBJETS USUELS.

Les objets usuels prévus dans les programmes ne manquent nulle part. L'Administration a dressé une liste de 25 objets usuels, pouvant servir de sujet pour un croquis aux épreuves du brevet d'instituteur[1]. Ce sont ces objets que la plupart des professeurs emploient pour les premières études de relevé géométral. On conçoit facilement que l'Administration

[1] Voici la liste de ces 25 objets usuels : petit banc (en bois), tabouret de pied, tabouret (siège) en bois, marchepied en bois, escabeau, seau (en bois), baquet (en bois), caisse à fleurs carrée ou ronde (en bois), pupitre de musicien, baril (défoncé), boisseau (double décalitre), tiroir de table, coffre à bois, guéridon (très simple), petite table carrée (sans le tiroir), tréteau, auge de maçon, boîte à sel ou à épices, boulier compteur, table de presse à copier, chevalet à scier le bois, chargeoir (pour le bois), porte-selle (pour écurie), double litre, poids en fonte (de 5 kilogrammes au moins).

des beaux-arts ait regardé à avoir chez elle un dépôt de modèles de ce genre, dont le caractère artistique serait fort discutable. D'ailleurs les frais d'envoi eussent été supérieurs aux prix d'achat sur place. Il a suffi de publier cette liste pour que les établissements soucieux de bien faire achetassent une partie et même la totalité de ces modèles.

§ 5. ENSEIGNEMENT DES OMBRES ET DU LAVIS.

Les ombres et le lavis s'enseignent théoriquement à l'aide d'épures et de croquis exécutés au tableau. Les solides et les fragments d'architecture qui figurent dans la collection du dessin d'imitation sont d'un grand secours, entre les mains des maîtres habiles, pour faire comprendre aux élèves les effets de la lumière et de l'ombre. Si tous les professeurs de dessin géométrique consentaient à s'en servir régulièrement; si, lorsqu'ils font exécuter un lavis, ils plaçaient le modèle en plâtre sous les yeux des élèves, ils obtiendraient, au lieu des juxtapositions de blanc, de gris et de noir, qui semblent placées par hasard, des effets de lumière, d'ombre et de modelé, se rapprochant davantage de la réalité.

En général, il faut l'avouer, les lavis, surtout ceux d'architecture, laissent à désirer; cela tient à ce que l'enseignement de cette partie des programmes consiste, presque partout, à faire des conventions plus ou moins justifiées et à donner des procédés d'exécution plus ou moins commodes; généralement cet enseignement n'est pas basé sur l'observation. Il en sera toujours ainsi tant que les professeurs de dessin géométrique n'auront pas à leur actif des études antérieures sérieuses de dessin d'après la bosse.

IMPRIMERIE NATIONALE.

§ 6. DESSIN DE MACHINES.

La mécanique est peut-être la seule partie du programme pour laquelle de bons modèles en relief fassent défaut. Quelques professeurs empruntent des pièces aux collections de physique; ils les font relever et dessiner par les élèves. Cela est bon, mais ne permet pas de constituer un enseignement de dessin de machines comme il faudrait, par ce temps de lutte industrielle, le donner à tous les élèves des écoles normales, et surtout à ceux des écoles primaires supérieures et de l'enseignement secondaire spécial.

Il nous semblerait indispensable de créer une série officielle dans laquelle apparaîtraient les principaux organes de machines, avec les formes qui sont les plus récentes et qui ont été consacrées par l'expérience.

Il ne suffit pas, pour une école, de posséder des pièces quelconques, hors d'usage, que des industriels obligeants auront bien voulu lui donner. Cela vaut certainement mieux que rien et, surtout, mieux que les images grossièrement coloriées qui ont eu cours pendant si longtemps; sur ces pièces de rebut, les élèves peuvent s'exercer à faire des relevés de machines, mais ils n'apprennent pas la mécanique pratique.

Pour porter tous ses fruits, le dessin de machine doit s'enseigner avec des modèles en relief, constituant une série méthodique et complète, quoique simple. Tous les bons traités de construction de machines et de cinématique donnent des classifications et des descriptions d'organes de machines; on pourrait y puiser des renseignements utiles et l'Administration pourrait ouvrir un concours, auprès des principaux constructeurs, pour la création d'une série d'organes de machines destinée à l'enseignement.

CHAPITRE IV.

DISCIPLINE PÉDAGOGIQUE.

§ 1er. COLLECTIVITÉ DE L'ENSEIGNEMENT.

Les progrès considérables accomplis depuis dix ans dans l'enseignement du dessin sont dus, pour la plus grande partie, à la méthode suivie, et, pour le reste, à la discipline pédagogique observée par les professeurs, discipline qui, dans presque toutes les écoles normales, est réglée d'une manière admirable. Nous allons en quelques mots l'expliquer au lecteur.

L'enseignement est absolument collectif, c'est-à-dire que, dans une même classe, tous les élèves dessinent d'après le même modèle, si c'est un dessin d'imitation, ou d'après le même croquis au tableau, ou le même objet, si c'est un dessin géométrique.

§ 2. CONCOURS PERMANENTS.

Les élèves procèdent par concours permanents, ce qui veut dire que chaque dessin est exécuté par eux dans un temps limité, le même pour tous, indiqué à l'avance, et que chaque exercice de ce genre est sanctionné par des notes et par un classement.

Les bons professeurs s'imposent de donner ces notes immédiatement après la remise des dessins. Dans quelques écoles, les élèves sont, à certains moments, organisés en des sortes de jurys, et ce sont eux qui donnent les notes, mais

en les justifiant, c'est-à-dire en faisant la correction à haute voix. C'est là un exercice pédagogique excellent.

§ 3. REGISTRES DES NOTES, CLASSEMENT DES ÉLÈVES.

Toutes les notes sont reportées sur des registres spéciaux. Quelques-unes, celles des compositions de la fin de chaque trimestre, sont multipliées par des coefficients plus ou moins élevés, suivant l'importance que l'on veut leur attribuer, et le classement de fin d'année s'obtient en faisant les totaux de toutes ces notes et en les comparant entre eux. De cette façon, tous les travaux comptent pour le classement de fin d'année et il en résulte une constance et une intensité de travail considérables.

Tous les dessins sont conservés, avec leur ordre de classement, dans des dossiers, de manière à pouvoir être présentés aux inspecteurs; ils ne sont rendus aux élèves qu'à la fin de l'année.

§ 4. CONSTITUTION, DANS CHAQUE ÉTABLISSEMENT, DES ARCHIVES DE L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN.

Dans quelques établissements on a pris l'habitude de détacher un dessin de chacun des concours dont il vient d'être question. Ces spécimens sont groupés dans l'ordre où ils ont été faits et forment autant de dossiers partiels qu'il y a de classes. Sur la couverture de chacun de ces dossiers, le professeur rédige une notice succincte, dans laquelle il résume son enseignement de l'année et indique ses projets de réforme pour l'année à venir. Le tout est relié en un album, et c'est ainsi que, peu à peu, se constituent, dans chaque école, les archives de l'enseignement du dessin.

Cette mesure est excellente et devrait être généralisée partout pour les raisons suivantes :

1° Elle permet aux inspecteurs, dont les tournées ont lieu, en général, dans le mois de mars, de juger de l'ensemble complet de l'enseignement et de rattacher une année avec la précédente; autrement, ils ne voient jamais que les dessins exécutés au début de l'année, et les plus intéressants, ceux de la fin, leur échappent;

2° Si le maître vient à changer, ce qui arrive souvent, son successeur trouve des traces irrécusables de son enseignement et, par cela même, est moins entraîné à bouleverser ce qui se faisait avant lui;

3° Enfin le professeur, obligé de résumer chaque année sa manière d'enseigner dans un travail écrit dont les pièces justificatives sont fournies par lui-même sous forme de dessins d'élèves, prend l'habitude de préparer son plan d'études; il ne livre plus rien au hasard; les leçons qu'il fait, les modèles qu'il propose chaque semaine, tout est prévu dès la rentrée des classes, et son enseignement va constamment en se fortifiant.

CHAPITRE V.

SALLES ET MATÉRIEL.

§ 1er. SALLES DE DESSIN GÉOMÉTRIQUE.

Nous résumerons brièvement les conditions matérielles que doivent, de l'avis des inspecteurs, remplir les salles et le mobilier spécial au dessin.

Nous ne dirons rien des salles de dessin géométrique; il suffit qu'elles soient très bien éclairées, par un jour orienté d'une manière quelconque, et qu'il y ait des tables spacieuses sur lesquelles les élèves soient à l'aise pour dessiner. On devra placer sur les murs de nombreux tableaux noirs; un emplacement avec des bancs, formant comme un petit amphithéâtre, sera ménagé dans la salle pour les leçons collectives au tableau.

§ 2. SALLES DE DESSIN D'IMITATION; CONDITIONS À REMPLIR.

Nous allons entrer dans plus de détails relativement aux salles de dessin d'imitation.

La meilleure salle de dessin d'imitation est celle qui se rapproche le plus d'un atelier de peintre. Elle aura 5 mètres de hauteur au moins. Elle sera éclairée par une grande baie, unique, munie d'un vitrage vertical qui commencera à deux mètres du sol, présentera une partie verticale de 3 mètres et, si la salle est à l'étage supérieur de l'édifice, prendra 1 mètre (pas plus) dans la partie inférieure de la toiture, mais le tout sans discontinuité. Cette

baie ne présentera ni meneaux épais ni traverses horizontales en bois qui coupent le jour et le diffusent. Les vitres y seront maintenues par des petits fers aussi minces que possible.

Le jour viendra du nord ou, à la rigueur, de l'ouest, si les classes ont lieu le matin, comme cela est l'habitude.

Un éclairage astral, c'est-à-dire obtenu par un vitrage dans le plafond ou dans le milieu de la toiture, est très mauvais. On y reçoit constamment le soleil et, les jours de neige, l'obscurité est complète dans la salle.

Le vitrage vertical, indiqué ci-dessus, n'occupera en largeur que les trois cinquièmes environ de la dimension de la salle en façade.

Si la salle est très longue, on pourra la décomposer en travées de 5 mètres de largeur au moins, chacune d'elles possédant une baie unique et constituant un atelier partiel. Dans ce cas, des rideaux transversaux, placés dans les axes des trumeaux, rendront ces ateliers indépendants les uns des autres au point de vue du jour, sans empêcher néanmoins la surveillance, car ces rideaux pourront ne descendre qu'à deux mètres du sol, deux mètres étant la hauteur de l'appui des fenêtres.

Les murs, les rideaux, le matériel, recevront un même ton de peinture uniforme, ni trop clair ni trop sombre. Le gris ou le brun d'atelier conviennent parfaitement, à la condition que le ton soit mat et sans reflets. Toute décoration, telle que frises tracées à la hauteur de l'œil, portes et meubles peints d'un autre ton que les murs, etc., est non seulement inutile, mais encore nuisible, parce qu'elle distrait le regard et le conduit où il ne devrait pas aller; cela gêne l'élève dans le travail d'observation qu'il doit

faire pour dessiner. En principe, tout l'intérêt de la salle doit être concentré sur le modèle qui pose et rien que sur lui, et tout doit être calculé pour cela, la peinture, l'éclairage, le mobilier.

Le modèle est placé au centre de la paroi de la salle qui fait face au jour et les élèves sont groupés sur deux ou trois rangs, au plus, autour de lui. Ils ne doivent pas former un demi-cercle complet. Le premier rang doit se trouver, au minimum, à une distance du modèle égale à deux fois et demi la plus grande dimension de ce modèle. Les élèves du deuxième rang doivent avoir les yeux placés à 12 centimètres environ au-dessus de ceux des élèves du premier rang. On obtient ce résultat soit en surhaussant, en partie, le sol par des gradins, soit en adoptant deux et même trois hauteurs pour les tabourets des élèves ainsi que pour les supports, de quelque nature qu'ils soient, qui servent à appuyer les cartons.

§ 3. MATÉRIEL DE DESSIN D'IMITATION.

Comme matériel complémentaire, chaque salle ou atelier de dessin doit posséder :

1° Un support solide (selle), pour placer le modèle, avec des caisses mobiles pour régler sa hauteur;

2° Un tableau noir, mobile, afin de permettre au professeur de faire des croquis explicatifs;

3° Une table pour le professeur;

4° Une armoire de professeur, avec un grand nombre de tablettes horizontales mobiles permettant le rangement facile du papier, des fournitures et surtout des dossiers de dessin dont il a été question plus haut; ces dossiers ar-

rivent à former, à la fin de l'année, une collection considérable;

5° Des casiers pour serrer les cartons des élèves. Ces casiers formeront comme une sorte de bibliothèque présentant autant de compartiments qu'il y a de classes. On la disposera, de préférence, sur la paroi de la fenêtre au-dessous du vitrage et entre les faces d'ébrasement. De cette manière, les élèves ne l'auront pas sous les yeux en dessinant.

§ 4. DÉPÔTS DE MODÈLES.

Les modèles seront déposés dans une salle à part; jamais ils ne doivent être exposés en permanence dans la salle de dessin; celle-ci, au moment de la leçon, ne doit en contenir qu'un seul, c'est celui qui pose. Aussitôt après la leçon, il doit être épousseté avec soin et remis à sa place, dans le dépôt des modèles.

Dans ce dépôt, les modèles doivent être rangés suivant l'ordre pédagogique des séries, à moins toutefois que ce dépôt ne soit considéré comme un petit musée d'art ouvert, à certaines heures, aux élèves; dans ce dernier cas, l'ordre pédagogique sera, dans une certaine mesure, sacrifié à l'effet décoratif. Néanmoins les modèles devront être bien à l'abri de la poussière et être placés à des hauteurs suffisamment petites pour qu'ils puissent être pris sans le secours d'échelles. En un mot, les modèles ne sont pas des objets de parade, et tout doit être combiné pour que l'on puisse les manier facilement, les faire servir aux leçons et assurer leur conservation. Les professeurs en sont responsables.

§ 5. POURQUOI LES MODÈLES NE DOIVENT PAS ÊTRE PLACÉS, EN DÉPÔT, DANS LES SALLES DE DESSIN.

On sera peut-être étonné de voir les modèles proscrits de la salle de dessin. Pour beaucoup d'esprits élevés, ils devraient en faire le principal et même l'unique ornement. Ces modèles sont très beaux; on les a empruntés aux plus brillantes époques de l'art; il faut donc, dit-on, les placer en permanence sous les yeux des élèves et faire en quelque sorte que leur esprit s'en imprègne : C'est ainsi que l'on formera le goût et le sentiment esthétique des jeunes gens.

A cela les inspecteurs et presque tous les directeurs d'école répondent :

L'expérience a prouvé que les élèves ne regardent pas, comme on se l'imagine, ce qui se trouve sur les murs d'une salle : d'une manière générale, cette profusion d'objets exposés sous leurs yeux lasse leur attention au lieu de l'exciter; loin d'entraîner leur admiration, cette exposition engendre chez eux la satiété et le dédain pour des choses qu'ils voient constamment : l'attrait de la nouveauté n'existe plus pour eux.

En l'espèce, les modèles sont très mal placés dans la salle de dessin : ils s'y couvrent de poussière; ils sont maculés et brisés par les élèves qui finissent par les considérer comme des meubles qu'ils ont le droit, et presque le devoir, de ne pas respecter.

Au point de vue pédagogique, le professeur dont les élèves vivent au milieu des modèles n'est plus maître de son enseignement : tel buste ou tel ornement plaît ou déplaît par avance; les élèves s'entendent pour se refuser à le des-

siner, ou, s'ils sont contraints de le faire, ce sera sans aucun entrain.

En ce qui touche l'éducation esthétique des élèves, nous ajouterons qu'elle se fera bien mieux dans les conditions que nous indiquons. En effet, tous les modèles de la collection sont destinés à être dessinés, c'est-à-dire à être observés et analysés par les élèves pendant plusieurs heures consécutives. Cela vaudra bien, nous l'imaginons, les regards distraits jetés de temps en temps sur des objets accrochés au mur.

Que l'on se figure la salle de dessin telle que nous l'avons décrite, avec ses fonds un peu sombres et monotones, mais recevant une lumière franche et abondante qui n'aveugle pas les élèves, car elle leur arrive de dos ou de côté. Ces derniers sont rangés en cercle, chacun à leur place : rien ne les distrait. Un certain inconnu plane sur eux, car ils attendent le modèle qu'ils vont avoir à dessiner et qu'ils ne connaissent pas. Le professeur l'apporte; il le place sur la selle; il le fait apparaître dans tout l'éclat que lui donne l'admirable blancheur du plâtre immaculé; il le présente au jour et il cherche avec les élèves l'orientation et l'éclairage qui en feront le mieux ressortir la beauté Tel est le spectacle que nous avons vu donner avec une certaine solennité, voulue d'ailleurs, par des professeurs qui, nous n'avons pas besoin de le dire, étaient des artistes; nous pouvons affirmer qu'il impressionnait vivement les élèves et qu'il valait pour eux tous les discours que l'on aurait pu leur faire sur les caractères de la beauté et sur ses causes.

CHAPITRE VI.

RECRUTEMENT DES PROFESSEURS.

§ 1er. EXAMENS POUR LE PROFESSORAT.

Les certificats pour le certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin sont au nombre de trois. Ils se rapportent tous au dessin d'imitation; il n'en existe pas pour le dessin géométrique. A notre avis, c'est une lacune au sujet de laquelle nous émettrons un peu plus loin notre avis. Le premier certificat est destiné aux professeurs des écoles normales et des écoles primaires supérieures; les deux autres s'adressent aux professeurs des lycées et des collèges.

Nous allons donner un extrait des programmes relatifs aux examens du professorat :

§ 2. ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

Certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures.

Art. 203. L'examen se compose de trois séries d'épreuves, savoir :

1° D'une épreuve écrite et d'épreuves graphiques;

2° D'épreuves orales;

3° D'épreuves pédagogiques.

Art. 204. L'épreuve écrite et les épreuves graphiques sont éliminatoires. Ces épreuves comprennent :

1° Le relevé géométral et la mise en perspective d'un objet simple, tel que solide géométrique, fragment d'architecture, vase simple, etc. (Durée de l'épreuve, 4 heures);

2° Une rédaction d'un genre simple (Durée de l'épreuve, 2 heures);

3° Le dessin à vue d'un ornement en relief : rinceau, rosace, chapiteau (Durée de l'épreuve, 4 heures);

4° Le dessin à vue d'une tête d'après l'antique (Durée de l'épreuve, 4 heures).

Art. 205. Les épreuves orales sont également éliminatoires. Elles comprennent :

1° Un examen sur les projections en général, sur la représentation géométrale et sur la mise en perspective d'un objet simple;

2° Des questions élémentaires sur l'histoire de l'art, avec dessin au tableau;

3° Des questions sur la structure et les proportions de l'homme ainsi que sur l'anatomie.

Art. 206. Les épreuves pédagogiques comprennent :

1° La correction d'un dessin d'ornement;

2° La correction d'un dessin de tête;

3° Une leçon au tableau, sur un sujet emprunté au programme de dessin géométrique dans les écoles normales ou primaires supérieures (Durée de l'épreuve 20 minutes). Il est accordé, pour la préparation de la leçon, 20 minutes.

§ 3. ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.

Certificats d'aptitude à l'enseignement du dessin dans les lycées et collèges.

I. — CERTIFICAT DU PREMIER DEGRÉ.

1° *Épreuves graphiques.*

I. Mise en perspective d'un objet simple, tel que solide géométrique, fragment d'architecture, vase simple, balustre, etc.

Le candidat est tenu de donner sur la même feuille :

1° Un dessin ombré de l'objet placé devant lui;

2° Un plan, une élévation et, s'il y a lieu, une coupe du même objet.

En province, quelques écoles régionales ou municipales de beaux-arts ont une section normale spécialement affectée à la préparation aux examens.

Néanmoins il faut reconnaître que, pour les candidats de province, cette préparation est beaucoup plus difficile que pour ceux de Paris; pour les personnes qui habitent des petites villes, où il n'y a pas d'artiste susceptible de diriger leurs études de dessin de figure, elle est presque impossible.

Les sections normales qui ont eu lieu chaque année à Paris, de 1882 à 1888, ont, ainsi que nous l'avons dit plus haut, facilité beaucoup la préparation aux candidats de province, surtout en les éclairant sur les conditions de l'examen.

§ 5. PRÉPARATION DES INSTITUTEURS À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE DU DESSIN.

Nous dirons quelques mots relativement à des efforts très sérieux, quoique très peu connus, qui ont été tentés en province pour propager chez les instituteurs les méthodes nouvelles d'enseignement et pour leur en indiquer la pédagogie.

Les programmes venaient d'être publiés et la seconde inspection générale était à peine faite (il faut dire qu'elle eut un peu le caractère d'un apostolat), qu'un imposant mouvement d'opinion se fit, surtout dans le personnel primaire, relativement à l'enseignement du dessin. On comprit partout que, grâce à la précision des méthodes nouvelles et à leur caractère un peu scientifique, cet enseignement, du moins dans sa partie primaire, n'était plus l'apanage exclusif des artistes et que les instituteurs pouvaient et devaient le

donner eux-mêmes. Les inspecteurs d'Académie dirigèrent et encouragèrent ce mouvement; plusieurs d'entre eux n'hésitèrent pas à publier dans les bulletins départementaux de l'instruction primaire des articles sur l'application de la méthode[1]; ils ouvrirent des concours entre les instituteurs, et bien souvent la question de l'enseignement du dessin fit l'objet de conférences ou de mémoires[2].

Mais cela ne suffisait pas; c'est pourquoi, dans beaucoup de départements, et souvent même au chef-lieu de tous les arrondissements, les inspecteurs d'Académie instituèrent des cours du dimanche ou du jeudi dirigés par les professeurs de dessin des collèges ou des écoles normales et ils convièrent à ces cours les instituteurs et les institutrices des environs.

Nous avons assisté, dans l'Est, à des réunions de ce genre où nous avons vu plus de 40 personnes, instituteurs et institutrices, laïques ou congréganistes, venus souvent de 30 kilomètres à la ronde.

En général, chaque séance se divisait en deux parties : dans la première, on faisait dessiner les assistants; dans la seconde, on leur expliquait la méthode, on leur indiquait le sujet des leçons qu'ils feraient bien de donner à leurs élèves pendant la semaine qui allait suivre, et l'on corrigeait les dessins qu'ils apportaient et qui avaient été exécutés pendant la semaine qui venait de s'écouler.

Ces réunions avaient, on le voit, un très grand caractère d'utilité et elles ont donné de très bons résultats.

[1] M. Dauzat, inspecteur d'Académie d'Eure-et-Loir. Bulletin n° 61 : *le Dessin perspectif à l'école primaire.*

[2] Enseignement du dessin dans les écoles primaires élémentaires. Rapport présenté en 1885 par G. Serrurier, instituteur public au Havre.

IMPRIMERIE NATIONALE.

Malheureusement, ce mouvement semble s'être ralenti, ce qui tient sans doute à ce que ces efforts, des professeurs aussi bien que des instituteurs, n'ont eu comme sanction que la satisfaction de bien faire. Nous indiquerons plus loin un moyen à employer pour le ranimer, sans grever cependant le budget.

CHAPITRE VII.

APPRÉCIATIONS ET PROPOSITIONS.

§ 1er. AVERTISSEMENT.

Nous arrivons ici à la partie la plus délicate de notre tâche.

M. le Directeur de l'enseignement primaire, en nous appelant à l'honneur de rédiger cette note, nous a autorisé à porter des jugements. Nous l'avons fait en détail, au fur et à mesure que nous exposions ce qui a été réalisé; nous croyons donc inutile de donner sur l'ensemble de l'œuvre une appréciation générale. Il nous a permis, en outre, de formuler des propositions pour l'avenir; nous userons de sa très libérale permission et nous ferons porter nos propositions sur trois points, à savoir :

1° L'enseignement du dessin géométrique, qu'il faudrait constituer définitivement comme l'est celui du dessin d'imitation;

2° Les mesures à prendre pour développer la propagation des méthodes chez les instituteurs;

3° Les modifications à apporter aux examens du professorat pour les mettre à la hauteur des exigences actuelles.

§ 2. NÉCESSITÉ DE N'APPORTER AUCUN CHANGEMENT AU TEXTE DES PROGRAMMES GÉNÉRAUX.

Tout d'abord, nous demandons qu'aucun changement ne soit apporté aux programmes généraux de l'enseignement du dessin; nous voudrions, au contraire, si l'on est amené plus tard à revoir les plans d'étude des divers établissements scolaires, que l'on se conformât, en ce qui regarde le dessin, au texte littéral, mot pour mot, de ces programmes généraux.

Dans les programmes spéciaux des divers établissements scolaires, programmes élaborés par des commissions diverses, on a cru pouvoir changer l'ordre et quelquefois la rédaction de certains paragraphes. La méthode n'a pas pour cela été faussée; mais, pour certains esprits, qui n'étaient pas encore ralliés aux idées nouvelles, on semblait se déjuger. Il en est résulté du trouble chez les professeurs et un certain désarroi auquel, d'ailleurs, les inspecteurs ont bien vite porté remède.

§ 3. SÉRIES DE MODÈLES À CRÉER POUR LE DESSIN GÉOMÉTRIQUE.

Nous croyons avoir démontré que, si le dessin géométrique avait ses programmes parfaitement arrêtés, il était loin d'avoir sa pédagogie établie avec le même degré de perfection que celle du dessin d'imitation. Cela tient d'une part aux collections de modèles qui sont incomplètes, surtout en mécanique, et d'autre part à l'absence d'un diplôme spécial pour le professorat du dessin géométrique. Nous avons indiqué comment nous concevions la création de séries de modèles de mécanique et nous avons proposé leur mise

au concours, sur un programme déterminé, entre tous les constructeurs.

La création d'un diplôme spécial est plus grave. Nous la traiterons plus loin en énonçant nos propositions relativement aux examens du professorat.

§ 4. PROPAGATION DES MÉTHODES NOUVELLES CHEZ LES INSTITUTEURS.

Pour développer la propagation des méthodes nouvelles chez les instituteurs, il suffirait, pensons-nous, d'encourager les conférences pédagogiques départementales dont nous avons parlé plus haut, mais en leur donnant la sanction suivante :

A la suite de ces conférences, il serait fait, par les soins des inspecteurs primaires et des professeurs conférenciers, un classement, par ordre de mérite, des instituteurs ou institutrices qui les auraient suivies. Les éléments de ce classement seraient les travaux des élèves, les travaux personnels des instituteurs aux séances hebdomadaires et un petit examen dont les conditions seraient faciles à régler. Les instituteurs qui auraient atteint pour ces différentes épreuves une moyenne suffisante recevraient un certificat d'aptitude à l'enseignement primaire du dessin, et ceux qui auraient brillamment réussi seraient gratifiés, en outre, d'une collection de modèles, d'une valeur plus ou moins grande. Cette collection serait, bien entendu, la propriété de l'école, mais elle constituerait pour les professeurs un précieux témoignage de satisfaction, puisque ce serait en leur nom et grâce à leur mérite qu'elle aurait été attribuée.

Une certaine somme est portée au budget de l'instruction primaire pour collections de modèles à donner aux

écoles primaires; elle suffirait à couvrir les frais des dons faits dans les conditions que nous venons d'indiquer.

§ 5. MODIFICATIONS PROPOSÉES AUX EXAMENS DU PROFESSORAT DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

Abordons, enfin, la question des examens du professorat. Ainsi que nous l'avons dit, on délivre trois certificats d'aptitude; tous les trois sont relatifs à l'enseignement du dessin d'imitation; aucun d'eux n'est spécial au dessin géométrique. L'un des trois se rapporte à l'enseignement primaire, les deux autres à l'enseignement secondaire.

Suivant nous, le premier n'est pas assez primaire; il ne serre pas d'assez près les programmes des écoles normales; il ne donne pas une probabilité suffisante que les professeurs qui l'ont obtenu connaissent bien les programmes, et qu'ils sauront enseigner d'après les méthodes nouvelles; enfin il n'est pas assez abordable au personnel primaire [1].

Ce qui rend le certificat des écoles normales peu abordable au personnel primaire, c'est l'épreuve de dessin d'après un buste; il est presque impossible à une personne qui travaille seule ou sans les conseils d'un peintre ou d'un sculpteur, et c'est le cas de presque tous les instituteurs ou maîtres adjoints des écoles normales, d'arriver à savoir dessiner un buste. Au contraire, avec de la persévérance, et en

[1] Très peu d'instituteurs ou de maîtres adjoints des écoles normales ont, en effet, pu l'obtenir jusqu'à ce jour. Les candidats qui ont réussi sont, presque tous, des élèves d'écoles spéciales de dessin qui habitent Paris ou les grandes villes et qui n'ont généralement pas l'intention d'aller professer dans les écoles primaires supérieures des petites villes. Il serait de toute nécessité que ce diplôme pût continuer à être pris par cette catégorie de professeurs, mais, surtout, qu'il puisse être obtenu par le personnel des écoles normales et par les professeurs de travail manuel.

prenant les conseils des architectes, beaucoup moins rares dans les petites villes que les peintres et que les sculpteurs, cette même personne peut arriver, presque seule, à dessiner passablement un ornement; c'est pourquoi, considérant en outre que le dessin de la tête n'est que facultatif à l'École normale, nous voudrions que l'épreuve du dessin d'après un buste fût supprimée, ou, à la rigueur, que la note chiffrée qui en est la conséquence fût combinée avec celle du dessin d'ornement, mais ne fût pas éliminatoire par elle-même.

Nous ne changerions rien aux autres épreuves graphiques ou écrites; nous maintiendrions, en lui donnant peut-être plus d'importance, l'épreuve de rédaction française, qui, à notre avis, devrait être introduite aussi dans tous les examens relatifs au professorat.

Les épreuves orales resteraient ce qu'elles sont. Quant aux épreuves pédagogiques, nous supprimerions la correction d'un dessin de tête, qui n'aurait plus sa raison d'être, et nous la remplacerions par une leçon de dessin d'imitation, qui pourrait être soit le développement et l'application d'un des paragraphes 1, 2, 3 et 4 des programmes (figures à deux dimensions), soit une leçon sur la perspective d'observation, soit le dessin rapide exécuté, devant le jury, d'un objet usuel ou d'un fragment d'architecture, dessin dans lequel le candidat, se bornant à exécuter une bonne mise en place, justifierait à haute voix sa manière d'opérer et ferait, en somme, une véritable leçon primaire de dessin.

De cette façon, il y aurait pour cet examen deux épreuves pédagogiques, affectant chacune la forme d'une leçon orale: une pour le dessin d'imitation et une pour le dessin géométrique.

Le certificat des écoles normales ainsi modifié tiendrait,

on le voit, la balance à peu près égale entre les deux dessins, et par cela même il serait bien primaire. Ce serait une sorte de baccalauréat qu'il serait bon que tous les professeurs de dessin possédassent avant de concourir pour les autres diplômes qui, eux, équivaudraient à une licence ou à une agrégation de dessin d'imitation ou de dessin géométrique.

§ 6. MODIFICATIONS PROPOSÉES AUX EXAMENS DU PROFESSORAT DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE.

Si cela était admis, nous maintiendrions les examens relatifs au professorat dans l'enseignement secondaire, mais en élevant, peut-être, celui du degré supérieur. Nous y introduirions une rédaction sur un sujet emprunté à l'histoire de l'art ou à la pédagogie du dessin; nous ajouterions, à l'instar de ce qui se fait aux examens de la ville de Paris, une épreuve de composition d'ornement et d'art décoratif[1] et, facultativement, une épreuve de modelage.

Ce dernier examen, ainsi élevé, équivaudrait à l'agrégation de dessin d'imitation, tandis que celui du premier degré équivaudrait à la licence.

§ 7. CRÉATION D'UN DIPLÔME DE PROFESSEUR DE DESSIN GÉOMÉTRIQUE.

Pour l'agrégation de dessin géométrique, on instituerait des examens dans lesquels les candidats auraient à prouver qu'ils connaissent la géométrie descriptive, la perspective et les ombres, la stéréotomie, le dessin d'architecture et le

[1] A la rigueur, cette épreuve de composition pourrait être facultative, mais il serait entendu que ceux-là seuls qui l'auraient subie avec succès pourraient être nommés professeurs dans les écoles municipales de dessin des grandes villes.

dessin de machines, et qu'ils sont au courant de la construction des bâtiments et de la construction mécanique. On pourrait s'inspirer de l'examen analogue institué depuis plus de vingt ans par la ville de Paris et qui donne d'excellents résultats.

Une session normale spéciale à ce nouveau diplôme pourrait avoir lieu en 1890; elle servirait, comme l'ont fait ses devancières pour le dessin d'imitation, à élucider les paragraphes du programme de dessin géométrique qui sont encore peu compris et médiocrement appliqués; elle servirait aussi à fixer les conditions de l'examen du professorat de dessin géométrique.

§ 8. CONCLUSIONS.

Il nous semble que, avec ces dispositions nouvelles, la question du professorat se simplifierait beaucoup.

Le diplôme primaire, celui que nous avons assimilé au baccalauréat, pourrait être exigé de tous les professeurs; il serait en quelque sorte le vestibule obligé de tous les autres. Grâce à lui, tout professeur spécial aurait donné la preuve qu'il n'est pas étranger, loin de là, au genre de dessin dans lequel il ne s'est pas cantonné.

Toute personne qui le posséderait pourrait être nommée professeur titulaire dans les écoles normales, dans la plupart des écoles primaires supérieures et, exceptionnellement, dans les petits collèges, dont le degré d'importance serait à fixer; elle y enseignerait les deux dessins. De plus, ces professeurs conviendraient fort bien aux petites écoles municipales de dessin.

Les places de professeurs adjoints et titulaires de dessin d'imitation ou de dessin géométrique dans les lycées, dans

les grands collèges ou dans certaines écoles primaires supérieures très importantes, seraient réservées aux licenciés et aux agrégés; à eux aussi on confierait les enseignements spéciaux dans les écoles régionales des beaux-arts et dans les grandes écoles de dessin.

JULES PILLET,
Inspecteur de l'Enseignement du dessin.

TABLE DES MATIÈRES.

PREMIÈRE PARTIE.

CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES SUR L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN.

DEUXIÈME PARTIE.

MONOGRAPHIE DE L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN.

CHAPITRE Ier.

HISTORIQUE.

§ 1. Préliminaires des réformes apportées depuis dix ans dans l'enseignement du dessin..... 556

§ 2. Mesures administratives :

1° Les inspecteurs et la première inspection..... 557

2° La grande commission d'étude..... 557

3° Musée pédagogique de l'enseignement du dessin..... 558

4° Première session d'examens pour le professorat..... 558

§ 3. Sessions normales..... 559

§ 4. État actuel..... 561

CHAPITRE II.

ENSEIGNEMENT DU DESSIN D'IMITATION.

1. *Les programmes et les modèles.*

§ 1. Caractères généraux des programmes et des collections de modèles..... 563

§ 2. Programme général. (Texte complet en dix-sept paragraphes.)..... 564

§ 3. Programmes spéciaux aux divers établissements scolaires :

Écoles primaires..... 566

Écoles normales primaires..... 567

Lycées et collèges. { Enseignement spécial..... 567
Enseignement classique..... 567 }

§ 4. Modèles :

Liste n° 1. Collection complète des écoles normales..... 568

Liste n° 2. Collection réduite des écoles normales..... 571

2. *Développements pédagogiques.*

§ 1. Avertissement. 572
§ 2. Pédagogie de la première partie du programme : Étude élémentaire des figures à deux dimensions. 573
§ 3. Modèles répondant à cette première partie 574
§ 4. Caractères d'un modèle primaire. 576
§ 5. Modèles muraux composés par les maîtres 577
§ 6. Comment on se sert des modèles muraux. 577
§ 7. Absence de modèles officiels pour cette première partie du programme. . . 578
§ 8. Méthodes publiées par les éditeurs 579
§ 9. Causes d'élimination des ouvrages présentés sous le nom de *Méthodes de dessin*. 580
§ 10. Pédagogie de la seconde partie du programme : Étude élémentaire des figures à trois dimensions. 582
§ 11. Les solides en fil et les solides en plâtre. 583
§ 12. Premiers exercices de rendu. 583
§ 13. Modèles *plan sur plan*. 584
§ 14. Modèles de plein relief et objets usuels. 584
§ 15. Modèles ayant le caractère artistique 585

CHAPITRE III.

ENSEIGNEMENT DU DESSIN GÉOMÉTRIQUE.

1. *Les programmes et les modèles.*

§ 1. Programme général. (Texte complet en dix-sept paragraphes.). 587
§ 2. Programmes spéciaux aux divers établissements scolaires :
Écoles primaires. 589
Écoles normales primaires 589
Lycées et collèges. { Enseignement spécial 590
Lycées et collèges. { Enseignement classique. 590
§ 3. Modèles. 590

2. *Développements pédagogiques.*

§ 1. Première partie du programme : Étude des figures à deux dimensions . . . 590
§ 2. Seconde partie du programme : Étude des figures à trois dimensions. 591
§ 3. Dessin d'architecture. — Modèles. 592
§ 4. Dessin d'objets usuels. — Modèles. 592
§ 5. Enseignement des ombres et du lavis 593
§ 6. Dessin de machines. — Modèles. 594

CHAPITRE IV.

DISCIPLINE PÉDAGOGIQUE.

§ 1. Collectivité de l'enseignement..... 595
§ 2. Concours permanents..... 595
§ 3. Registres des notes. — Classements des élèves..... 596
§ 4. Constitution, dans chaque établissement scolaire, des archives de l'enseignement du dessin..... 596

CHAPITRE V.

SALLES ET MATÉRIEL.

§ 1. Salles de dessin géométrique..... 598
§ 2. Salles de dessin d'imitation ; conditions à remplir..... 598
§ 3. Matériel de dessin d'imitation..... 600
§ 4. Dépôts de modèles..... 601
§ 5. Pourquoi les modèles ne doivent pas être placés en dépôt dans les salles de dessin..... 602

CHAPITRE VI.

RECRUTEMENT DES PROFESSEURS.

§ 1. Examens pour le professorat..... 604
§ 2. *Enseignement primaire.* — Certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin dans les écoles normales et dans les écoles primaires supérieures..... 604
§ 3. *Enseignement secondaire.* — Certificats d'aptitude à l'enseignement du dessin dans les lycées et collèges :
(*a*) Certificat du premier degré..... 605
(*b*) Certificat du degré supérieur..... 606
§ 4. Préparation aux examens du professorat..... 607
§ 5. Préparation des instituteurs à l'enseignement primaire du dessin..... 608

CHAPITRE VII.

APPRÉCIATIONS ET PROPOSITIONS.

§ 1. Avertissement..... 611
§ 2. Nécessité de n'apporter aucun changement aux textes des programmes généraux..... 612
§ 3. Séries de modèles à créer pour le dessin géométrique..... 612
§ 4. Propagation des méthodes nouvelles chez les instituteurs..... 613
§ 5. Modifications proposées aux examens du professorat de l'enseignement primaire..... 613
§ 6. Modifications proposées aux examens du professorat de l'enseignement secondaire..... 614
§ 7. Création d'un diplôme de professeur de dessin géométrique..... 614
§ 8. Conclusions..... 615

L'ENSEIGNEMENT DU CHANT,

PAR

M. A. CORNET,

INSPECTEUR D'ACADÉMIE DE LA MARNE.

L'ENSEIGNEMENT DU CHANT.

CHAPITRE PREMIER.

CONSIDÉRATIONS GÉNÉRALES.

La musique est sans contredit le plus populaire de tous les arts. Elle trouve sa place dans les solennités publiques, relève l'agrément des réunions particulières; si elle manque, son absence parfois excite d'universels regrets. C'est dans l'organisation humaine même qu'il faut chercher la raison première de ce fait : l'instinct musical est aussi naturel à l'homme que la parole. La mère chante pour endormir son enfant; le sauvage n'est pas moins sensible à la mélodie que l'homme civilisé. Faut-il s'en étonner? Les œuvres de la peinture, de la sculpture, demandent, pour être goûtées, une éducation spéciale que la musique n'exige pas au même degré : s'adressant davantage à la sensibilité, elle produit au fond des âmes des émotions que le langage ordinaire ne saurait faire naître. Elle-même est un langage, vague, si l'on veut, mais répondant par ce caractère aux aspirations les plus intimes de notre nature.

C'est dire combien était mal fondé le préjugé qui l'a si longtemps reléguée à un rang inférieur. Pour qui réfléchit, en effet, n'est-il pas manifeste qu'un art qui a donné au monde les Beethoven, les Meyerbeer, ne le cède aucunement en dignité à ceux qui ont eu le privilège d'exciter

IMPRIMERIE NATIONALE.

avant lui l'admiration des hommes? La *symphonie en ut mineur*, le quatrième acte des *Huguenots*, merveilleux chefs-d'œuvre qu'il n'y a nulle témérité à rapprocher d'un marbre de Phidias, d'une toile de Raphaël! Et rien de plus vrai que le cri d'enthousiasme qu'arrache à Michelet la naissance de l'art musical moderne : « Une mère nouvelle était venue au monde : la grande enchanteresse et la grande consolatrice, la musique était née! »

Sa puissance est immense et apparaît à toutes les époques. La Bible y rend hommage en qualifiant de chantres les prophètes. L'antiquité profane, qui sous d'ingénieuses légendes a caché la plupart des vérités de la vie, nous montre la musique entraînant les arbres, élevant des murailles : symboles de son rôle civilisateur que, d'ailleurs, tant de traits historiques révèlent. Pythagore, par une mélodie sévère, arrête des jeunes gens entraînés à un acte de violence. La lyre de Therpandre rétablit la concorde parmi les Lacédémoniens. L'empereur Julien fait servir la musique à la résurrection du paganisme. L'Église catholique l'a mêlée aux cérémonies du culte; et, associée par Luther au langage vulgaire, elle est devenue pour la doctrine protestante un étonnant moyen de propagation. Les missions des Jésuites au Paraguay nous font voir ce curieux phénomène de populations barbares qui, séduites par les chants des convertisseurs, quittent leurs forêts, descendent de leurs montagnes, pour venir embrasser la religion du Christ.

La musique n'est pas moins propre à exciter l'ardeur guerrière. Sans remonter jusqu'aux temps légendaires de Tyrtée, ne trouvons-nous pas dans nos annales d'éclatants exemples d'entraînement militaire dus à une incomparable inspiration musicale ? Que de fois la *Marseillaise* n'a-t-elle

pas conduit nos soldats à la victoire ? C'est en chantant que les soldats de Fleurus enlevèrent cette batterie redoutable dont la prise décida du sort de la bataille.

Les Allemands ont compris tout le ressort que des chants patriotiques peuvent donner aux courages. Au lendemain du désastre d'Iéna, Arndt, Schlegel ravivent l'ardeur de leurs compatriotes; Kœrner, quelques heures avant sa mort, compose au bivouac la célèbre *Chanson de l'épée*. Et il n'est pas téméraire d'ajouter que ces chants n'ont pas moins contribué que l'éducation de l'école aux défaites de l'Année terrible.

Aristote avait donc bien raison de dire : « Il est impossible de ne pas reconnaître la puissance de la musique ; et, puisque cette puissance est bien réelle, il faut nécessairement s'en servir dans l'éducation des enfants. »

Si de ces vues générales on descend à des considérations d'une portée plus modeste, on verra mieux encore ce qu'il faut penser de la musique comme moyen de progrès intellectuel et moral. Il paraît inadmissible que l'ouïe et la voix restent sans culture, alors que la nécessité de fortifier par l'exercice les autres organes est généralement reconnue. Tous, en effet, ont droit au même développement, et l'on ne comprendrait pas une sorte de proscription qui aurait pour conséquence de compromettre l'équilibre de l'éducation. Assouplir la voix, c'est perfectionner un instrument de communication de l'homme avec ses semblables ; habituer l'oreille au rythme, c'est inspirer le goût de l'ordre, de l'harmonie, de la mesure. Le chant, d'ailleurs, ne va pas sans une prononciation correcte, sans une bonne diction, et par là il se rattache à l'étude de la langue.

Mais l'instruction musicale offre d'autres avantages : elle

donne à l'esprit une certaine délicatesse qui préserve de la vulgarité des goûts et des plaisirs grossiers. « Il y a », dit quelque part M. A. Dupaigne, « deux mots qui ne peuvent pas rimer ensemble, quelque effort que fasse l'industrie contemporaine pour les joindre : ce sont les mots *musique* et *cabaret*. »

N'est-ce pas aussi pour ceux qui exercent des professions manuelles un adoucissement à la peine? Le chant est l'auxiliaire du travail : il donne aux bras un surcroît de vigueur et de sûreté; la gaîté communicative qu'il entretient abrège la durée des heures, éloigne les pensées malsaines.

CHAPITRE II.

LA MUSIQUE DANS LES ÉCOLES AVANT LA LOI DE 1833.

Si telle est bien l'influence de la musique sur le développement des intelligences, si elle exerce une pareille action sur les mœurs, on a quelque peine à comprendre qu'elle ait été si longtemps négligée dans les écoles. Pour se rendre compte de l'état presque stationnaire où elle est restée jusqu'à ces dernières années, il faut songer au tempérament français qui, le plus souvent, attend, pour sortir de la routine, une excitation venue des régions gouvernementales. Le sort de l'enseignement musical était, d'ailleurs, lié à la situation générale de l'enseignement primaire : lire, écrire, compter, tel était le mince bagage auquel l'instruction élémentaire se trouvait réduite.

Le chant n'eût pu y être ajouté que si nos anciennes classes dirigeantes en avaient compris l'importance ; mais elles-mêmes ne voyaient dans la musique qu'une distraction mondaine et, en quelque sorte, une superfluité de salon. Comment auraient-elles pu sortir de leur indifférence ?

Il est vrai que l'école fournissait à l'église des chantres et des enfants de chœur ; mais précisément la musique d'église était un obstacle à l'extension des connaissances. Les modes du plain-chant s'éloignent notablement de la gamme diatonique. A part un certain nombre de cantilènes du 5e et du

6e mode, qui parfois font pressentir notre tonalité moderne, le chant sacré constitue une musique absolument dissemblable de celle que l'on qualifie de *profane*. Non que le rythme et la modalité empreinte d'une couleur orientale n'en soient à plus d'un égard remarquables; mais il ne pouvait développer que dans des limites restreintes le sentiment de l'art. Il était, du reste, comme il l'est encore aujourd'hui, le partage du petit nombre. Si, en Allemagne, la musique a pris, depuis le XVIe siècle, un essor si rapide, un si magnifique développement, c'est en grande partie à le Réforme qu'il faut en attribuer la cause. Dans les temples protestants, l'assistance est associée à l'exécution des *chorals;* de là, pour tous, la nécessité de recevoir une certaine éducation musicale qui, concordant chez nos voisins d'outre-Rhin avec des aptitudes naturelles, et fortifiée par l'esprit de méthode inhérent à la race, a produit les effets dont nous sommes aujourd'hui témoins.

Pour que la France pût entrer dans les mêmes voies, il fallait qu'une ardente conviction animât ceux-là mêmes qui président aux destinées de notre enseignement populaire; la place donnée, dans les programmes de 1882, au chant et à la musique, a préparé un progrès déjà sensible à quelques années d'intervalle.

Il est intéressant de rechercher ce qu'a pu être, avant cette époque, l'enseignement musical. En se réglant sur la législation, on peut diviser l'historique de la question en trois périodes : la première, antérieure à la loi du 23 juin 1833; la seconde, qui s'étend de 1833 à 1850; la troisième, de 1850 à 1880, date de l'élaboration première des règlements actuels.

Quelle était, antérieurement à 1833, la part faite à la

musique dans l'instruction primaire? La réponse à cette question se laisse pressentir : c'est le plain-chant que l'instituteur apprenait aux élèves, mais dans des conditions qui variaient de contrée à contrée, et même de commune à commune. Il est permis de croire que, dans certains départements, l'enseignement n'existait pas : on peut presque l'affirmer pour ceux d'Indre-et-Loire et de la Vendée; au moins n'y était-il donné, s'il l'était, que dans de très rares écoles. Ailleurs des conventions diverses réglaient à cet égard le rôle du maître; mais partout les municipalités étaient exclusivement guidées par la pensée d'assurer le service du chant à l'église. Voici quelques exemples tirés des archives municipales :

Jura. — Champvans-lès-Dôle, 2 juillet 1729. — Ledit sieur S... promet et s'oblige d'enseigner et apprendre à lire... et le plain-chant aux enfants.

La Chassagne, 30 octobre 1763. — Le sieur E... devra étudier et enseigner les enfants, leur apprendre... et *mesme* l'arithmétique et le plain-chant.

Rapprochement assez singulier!

Chaussin, 31 août 1766. — A la requête de M. G..., prêtre, Mgr l'intendant de Bourgogne enjoint aux habitants de se procurer un sujet en état d'apprendre aux enfants à lire... et le plain-chant.

Marne. — Fleury-la-Rivière, 17 février 1801. — Le conseil municipal impose à l'instituteur l'obligation d'instruire *les élèves de la première classe* au plain-chant pour les offices et cérémonies du culte catholique.

Il y a ici une limite qui marque bien l'intention de l'assemblée locale.

A Fagnières, les leçons étaient facultatives.

On restreignait parfois l'enseignement aux enfants qui montraient quelques dispositions :

Marne. — Bisseuil, 1er octobre 1810. — L'assemblée générale des citoyens, sous la présidence du maire, impose au maître d'école le devoir « *d'apprendre la notte à six des enfants qui seraient en état* ». Article du règlement confirmé par une disposition d'une convention nouvelle en date du 26 novembre 1818 : « *Il apprendra la notte à six des enfants dans lesquels il reconnaîtra du goût, de l'aptitude et surtout de la voix.* »

Jura. — Montmirey-le-Château, 10 août 1817. — Il apprendra le plein-chant (*sic*) aux enfants qui en auront la disposition.

Dans bon nombre de localités, l'assemblée communale, généralement présidée par le curé, soumettait l'instituteur à un examen de chant qui constituait l'épreuve décisive. C'est ce qui ressort du témoignage des vieillards pour certaines communes de la Marne. La bonne réputation d'un maître, à l'époque qui nous occupe, dépendait souvent du nombre de chantres qu'il avait formés.

Généralement l'enseignement du chant ne donnait lieu à aucune rétribution particulière ; mais il y avait des exceptions qui, dans le Jura notamment, paraissent assez nombreuses :

Jura. — La Loye, 6 février 1660. — Le recteur d'escholle pourra prendre six gros par mois de ceulx auxquels il enseignera le plain-chant.

Champagnolle, 20 août 1780. — Il sera payé à ladite Poux six sols par celles qui à la lecture joindront les leçons de chant et de travail.

Remarquons en passant ce fait, qui devait être très rare à la fin du siècle dernier, d'un enseignement musical donné aux filles.

Louvatange, 1er août 1810. — Il sera donné soixante centimes *pour* ceux qui apprendront... et la note ou le plain-chant.

Faut-il conclure de cette préposition *pour* que la rétribution était à la charge de la commune ?

Chaussin, 10 novembre 1790. — Toute latitude est ici laissée à l'instituteur :

A l'égard du chant, ceux qui voudront le faire apprendre à leurs enfants, ils feront telles conventions particulières avec ledit maître qu'ils jugeront à propos.

Même diversité en ce qui concerne le nombre et l'heure des leçons. Il est probable cependant que le samedi et les veilles de fête s'indiquaient à peu près partout comme les jours les plus favorables à l'enseignement. Le maître d'école faisait étudier aux enfants, parfois réunis aux jeunes chantres, l'office du lendemain. Mais cet usage n'excluait pas d'autres leçons données pendant la semaine. Dans la Marne, à Fagnières, il y en avait deux ou trois. A Villers-Franqueux, elles étaient plus nombreuses à l'époque du carême. A Étoges, le maître donnait une leçon chaque jour ; de plus, il était tenu de conduire, après la classe du soir, tous les élèves à l'église, où ils chantaient un Salut. A Moiremont, l'école vaquait l'après-midi du samedi et des veilles de fête : les enfants et l'instituteur se rendaient à l'église pour y chanter les Vêpres. Au retour, on rapportait un énorme antiphonaire, où le maître faisait apprendre les différentes parties de l'office du lendemain : usage bizarre que les « anciens » se rappellent encore.

L'Alsace, à l'époque assez obscure qui précède notre première législation, tranche d'une façon remarquable dans la situation générale. Le goût de la musique s'y était répandu de longue date. On y trouve de bonne heure des *instituteurs-organistes* recrutés parmi les jeunes gens qui

avaient fait leur apprentissage auprès de maîtres d'école en renom. Pour être admis à exercer leurs fonctions, ils devaient, entre autres connaissances, justifier qu'ils savaient jouer de l'orgue ou du violon. La plupart avaient un clavecin ou un piano carré à deux cordes, dont ils se servaient pour faire la leçon. Eux aussi se renfermaient dans l'étude du plain-chant, seul genre de musique qu'eussent le temps de cultiver des hommes qui, pendant l'été, saison de chômage scolaire, étaient obligés, pour pouvoir vivre, de se louer comme domestiques ou d'exercer le métier de garde champêtre ; mais ils présentaient des garanties d'instruction et de méthode que ne pouvaient offrir leurs collègues des autres régions de la France.

En 1816, un recteur de l'académie de Strasbourg, M. de Montbrison, régla, en matière musicale, le rôle des comités cantonaux institués par l'ordonnance royale du 29 juin de la même année à l'effet de mettre au concours les places d'instituteurs primaires et d'aides-instituteurs. Dans un programme élaboré par ce fonctionnaire, on lit : « Art. 22. Le candidat déclarera ici s'il est en état de faire à l'église les fonctions de chantre. » — « Art. 23. *Idem* pour les fonctions d'organiste ; d'après quel maître. » Ce n'était guère que la consécration légale d'un usage antérieurement existant ; mais la circulaire rectorale était muette au sujet du violon qui continua à perdre de sa faveur au fur et à mesure que la facture apporta des perfectionnements au mécanisme du piano. Dès 1820, il y eut un piano dans chaque maison d'école des deux départements.

A Paris aussi, grâce à l'initiative d'une société privée, la *Société de l'instruction élémentaire*, une impulsion vigoureuse fut donnée, dans les écoles primaires, à l'enseigne-

ment de la musique. Le 23 juin 1819, M. le baron de Gérando posait à ses collègues la question de savoir s'il ne serait pas convenable d'ajouter aux programmes des établissements qu'on avait organisés « quelques exercices de chant et de musique ». — « Dans ce cas », ajoutait-il, « quelle étendue, quelle méthode, quelle forme, quels instants devrait-on donner à ces exercices pour les mettre en harmonie avec l'ensemble du système ? » Il s'agissait ici de ce mode mutuel qui jouissait alors d'une si grande faveur. Le rapport fut adopté.

Peu de jours après, l'auteur de la proposition rencontra Béranger. « Nous nous occupons », lui dit-il, « d'introduire le chant dans les écoles. Connaissez-vous un musicien ? » — « J'ai votre homme », lui répondit le chansonnier, et il lui désigna M. Wilhem.

Deux essais de la méthode Wilhem à l'école de la rue Saint-Jean-de-Beauvais valurent à son auteur de précieux suffrages, et, au mois d'août, M. Francœur, au nom de la commission de musique, fit un rapport comparatif, à la suite duquel cette méthode fut adoptée pour toutes les écoles de la société. Enfin M. Wilhem fut chargé, la même année, de la direction du chant dans les écoles élémentaires de Paris. C'est donc de 1819 que date la première introduction de cette matière dans l'enseignement populaire de la capitale.

En quoi consiste cette méthode Wilhem qui fut alors reconnue supérieure à toutes les autres ? Les limites de ce travail ne nous permettent que d'en esquisser les principes généraux. Reprenant, développant une idée déjà mise à exécution des 1814 par Choron, Wilhem divise les élèves en groupes constitués d'après leur âge et l'état de leur in-

struction. Il les réunit dans une même salle où, sous la direction du maître, les plus forts font étudier les plus faibles. Les deux difficultés principales du chant, l'*intonation* et le *rythme*, sont présentées, seules ou combinées, dans une série de *tableaux progressifs* répartis en *huit classes* ou degrés d'avancement. Les quarante-deux premiers tableaux forment le *premiers cours* destiné aux écoles élémentaires ; les trente-deux derniers composent le *second cours*. Celui-ci complète et perfectionne les études du premier; il mène à la lecture correcte et rapide, et s'adresse aux élèves des écoles primaires supérieures et des autres établissements publics. Deux tableaux de *plain-chant* sont ajoutés comme appendice au premier cours.

Il fallait prévenir la cacophonie pouvant résulter de la simultanéité des exercices. Pour y arriver, Wilhem divise les enfants en demi-cercles qui ne sont pas plus nombreux que les groupes formés pour la lecture ordinaire. La deuxième classe chante sur les tableaux; pendant tout ce temps, les autres classes étudient les intervalles ou sont occupées de la lecture rythmique. Le maître ou le moniteur général surveille la marche des diverses études et en maintient la concordance.

Pour que l'enseignement pût se développer en province, il aurait fallu qu'il fût organisé dans les écoles normales ; or quelle était la situation à cet égard ? Le lecteur sait peut-être que les écoles normales étaient, en 1833, au nombre de 47 ; mais il n'est guère possible d'indiquer exactement la part qui, dans quelques-unes au moins, était faite à la musique. Peut-être y avait-il eu, de divers côtés, des essais heureux ; mais les établissements de cet ordre où l'enseignement musical était organisé d'une

manière sérieuse formaient nécessairement une exception.

Ici encore nous retrouvons l'Alsace. Vers 1820, l'école de Strasbourg avait pour directeur un bon musicien qui ne négligeait rien pour faire apprendre aux élèves-maîtres le piano et l'orgue; lui-même s'était chargé de la musique vocale. La musique, sous ses successeurs, continua à être étudiée avec fruit.

CHAPITRE III.

L'ENSEIGNEMENT MUSICAL DE 1833 À 1850.

Avec la loi de 1833 commence une réglementation générale et fixe. Nous trouvons la musique à tous les degrés de l'enseignement.

Le chant est un moyen d'action si efficace sur les jeunes enfants qu'il avait une place tout indiquée à la salle d'asile. C'est un des moyens les plus sûrs de déposer dans leurs petites intelligences certains germes de moralité, certains éléments de connaissances que le temps doit développer ensuite. Il suffit de les voir suspendus aux lèvres de leurs maîtresses et s'essayant à les imiter pour être frappé de l'utilité qui peut ici s'unir à l'agrément. C'est la raison qui explique l'addition facultative des *chants instructifs et moraux* aux exercices essentiels énumérés à l'article 1 de l'ordonnance royale du 22 décembre 1837, corollaire de la loi fondamentale. Le chant se trouve mentionné aussi parmi les matières indiquées, par le projet de loi du 15 décembre 1848, comme devant être enseignées dans les salles d'asile.

L'article 1 de la loi du 28 juin 1833 ne comprend pas le chant parmi les matières obligatoires de l'école élémentaire, mais il ne l'exclut pas. Il ne le prescrit formellement que pour les écoles primaires supérieures, et (ce point est à remarquer) il le place sur la même ligne que les notions de sciences physiques et naturelles et l'histoire et la géographie.

Une ordonnance du 23 juin 1836 l'impose dans les écoles de filles (art. 1).

Un projet de loi, en date du 31 mars 1847, allait étendre l'obligation à toutes les écoles élémentaires lorsque éclata la révolution de Février, qui l'empêcha d'aboutir.

Les enfants ne pouvaient guère prendre un réel intérêt au nouvel enseignement, en l'absence de petits morceaux spécialement composés pour eux et d'une exécution facile. Or pendant longtemps les chants d'école, comme on les appelle, firent totalement défaut.

Il convient de citer ceux que publia en 1844 un organiste de Langres, Fels, d'origine alsacienne. Son recueil, bien accueilli, jouit pendant de longues années d'un succès mérité.

On peut croire aussi que les leçons données dans les écoles normales étaient, en général, bien peu propres à faciliter l'exécution des prescriptions législatives. Il fallait trouver de vrais professeurs plutôt encore que des musiciens, et en plus d'un endroit c'était un problème. Les préoccupations de l'autorité universitaire continuaient cependant à se porter de ce côté; car un projet de règlement du Conseil supérieur de l'instruction publique, du 14 décembre 1849, mentionne le chant à deux reprises, et le fait figurer parmi les matières que doivent étudier les élèves-maîtres autorisés à rester une année de plus à l'école pour y recevoir « un complément d'instruction ».

Les adultes n'étaient pas négligés, comme le prouve l'article 4 d'une décision du Conseil supérieur, en date du 4 mai 1838, ainsi conçu : « Le chant continuera à être enseigné, sous la direction et d'après la méthode de M. Wilhem, par les répétiteurs qu'il aura désignés, aux jours et

aux heures indiqués par le règlement. » Disposition spéciale à la ville de Paris.

Le meilleur moyen de hâter les résultats était d'introduire le chant et la musique dans les examens du brevet. On ne l'exigea point d'abord pour l'obtention du brevet simple; mais il eût été illogique de ne pas prendre la mesure pour l'examen du brevet du premier degré, alors que l'enseignement du chant était imposé dans les écoles primaires supérieures. C'est pourquoi le règlement du 19 juillet 1833 contient, parmi les objets d'étude sur lesquels doivent être interrogés les candidats au brevet supérieur, la mention suivante :

Chant : Musique (théorie). — Plain-chant (pratique).

C'était beaucoup demander pour le présent; aussi, d'après une disposition transitoire qu'on lit à la fin du même document, le brevet supérieur put-il, pendant trois ans, être accordé aux candidats n'ayant pas satisfait à la partie de l'examen relative au chant. Mention expresse de cette circonstance devait être faite sur le diplôme de capacité.

Plus tard, une autre décision de la même assemblée fit la part d'une difficulté que certains aspirants pouvaient éprouver ; elle permit aux candidats qui manquaient de voix d'y suppléer au moyen de la musique instrumentale, mais sans préjudice de l'examen théorique sur la matière. (15 mai 1838.)

On a vu que la loi de 1833 ne prescrivait pas d'épreuve de chant à l'examen du brevet élémentaire pour les instituteurs. Il est assez remarquable qu'un arrêté du Conseil supérieur, du 28 juin 1836, l'ait exigée pour les institutrices (art. 1). Elles devaient le subir d'après un programme

antérieurement dressé. La raison de cette différence était sans doute qu'à cette époque on considérait le chant comme répondant mieux aux goûts de la femme, comme un luxe peu coûteux qui pouvait convenir même aux jeunes filles pauvres.

Quel était ce programme auquel le document précité fait allusion? Il ne m'a pas été facile de le trouver : aussi crois-je utile de le reproduire tel qu'on le lit dans un vieux traité de pédagogie « principalement destiné à l'usage des institutrices », publié à Rennes en 1843 par un sous-inspecteur de l'enseignement primaire d'Ille-et-Vilaine, M. Dalimier. Il paraîtra certainement très intéressant aux amis de l'art musical ; mais pendant longtemps il dut être difficile à appliquer, et peut-être embarrassant pour les examinateurs. Ne dépasse-t-il pas aujourd'hui même, et de beaucoup, les connaissances de la plupart des candidats?

PROGRAMME OFFICIEL

ADOPTÉ POUR L'EXAMEN DU BREVET DE CAPACITÉ PAR ARRÊTÉ DE M. LE MINISTRE EN DATE DU 29 MARS 1836.

Les aspirants au brevet de capacité pour les deux degrés de l'instruction primaire seront examinés sur le rythme ou la mesure musicale et ses divisions, sur l'intonation, sur la tonalité ou la constitution des tons et des modes de la musique, sur l'écriture musicale et sur le plain-chant, d'après la série des questions de théorie et les exercices d'application sommairement indiqués dans les cinq paragraphes spéciaux de ce programme.

Indépendamment de cet examen théorique, ils seront tenus de chanter à livre ouvert un ou plusieurs morceaux de musique et de plain-chant, choisis par MM. les examinateurs.

IMPRIMERIE NATIONALE.

PREMIÈRE PARTIE.

EXAMEN DES ASPIRANTS AU BREVET DE CAPACITÉ POUR L'INSTRUCTION PRIMAIRE ÉLÉMENTAIRE.

EXAMEN THÉORIQUE ET EXERCICES D'APPLICATION.

I.

Questions et exercices sur le rythme ou la mesure musicale et ses divisions, et sur les parties de l'enseignement élémentaire qui s'y rapportent.

1° Quels sont, dans la musique écrite, les signes de la durée et de l'interruption des sons? Nommez et écrivez les figures des notes et des silences dans leur ordre de durée décroissante et relative.

2° Battez la mesure à quatre temps, à deux temps, à trois temps, à un temps.

3° Qu'entend-on par le mouvement d'un morceau de musique, et combien distingue-t-on de mouvements principaux? Énoncez et écrivez les mots italiens et français qui indiquent les mouvements principaux, et placez à côté quelques-uns des mots qui annoncent des mouvements intermédiaires entre chacun de ces mouvements principaux.

4° Qu'est-ce qui distingue les mesures simples, les mesures composées et les mesures dérivées?

5° Par quels chiffres ou par quelles lettres indique-t-on les mesures simples à quatre temps, à deux temps et à trois temps?

Lorsqu'une mesure, composée ou dérivée, est indiquée par une fraction ou par un nombre fractionnaire, comme $\frac{2}{4}$ $\frac{3}{4}$ $\frac{12}{8}$, etc., que signifie chacun de ces chiffres?

6° Énoncez les trois règles d'après lesquelles on peut reconnaître immédiatement à combien de temps il faut battre une mesure quelconque.

Faites l'application de ces trois règles aux mesures suivantes :

$$4 \quad 2 \quad 3 \quad \frac{2}{1} \quad \frac{6}{4} \quad \frac{5}{2} \quad \frac{2}{4} \quad \frac{6}{8} \quad \frac{5}{4} \quad \frac{5}{8} \quad \frac{12}{8}$$

7° Quelle différence fractionnaire existe-t-il entre les six croches du $\frac{6}{8}$ et les six croches triolets du $\frac{2}{4}$?

8° Quelle différence rythmique ou métrique y a-t-il entre les mesures dites à temps bref C 2 et 3, ou leurs subdivisions et les mesures dites à temps longs

$$\frac{12}{8} \quad \frac{6}{8} \quad \frac{9}{8}?$$

9° Prononcez, en mesure et sans musique écrite, des successions diatoniques de notes groupées symétriquement, comme serait la mesure suivante à quatre temps :

Blanche, noire, noire, répétée trois fois en prononçant

do, *ré*, *mi*, etc.

do, *ré*, *mi*, *fa*, etc.

Ou cette autre mesure :

Noire, blanche, croche, croche, également répétée trois fois :

do, *ré*, *mi*, *fa*, *sol*, etc.

Nota. Les exercices de cette espèce peuvent être fort variés, en formant chacune des mesures de diverses combinaisons des figures de notes ou de silences, comme :

Noire, blanche, noire;

Blanche, noire et deux croches;

Blanche avec emploi de la noire pointée, etc., soit à deux temps, soit à trois temps, avec ou sans triolets.

10° Faire la lecture rythmique d'un fragment de musique offrant un mélange des diverses valeurs de notes et de silences analysées précédemment.

II.

Questions et exercices sur l'intonation musicale et sur les parties de l'enseignement élémentaire qui s'y rapportent.

Analyse et intonation des intervalles élémentaires du chant.

1° Qu'est-ce qu'un son en général, et qu'est-ce qu'un son musical en particulier?

Dites les sept syllabes usitées pour nommer les sons musicaux. Qu'est-ce que solfier, vocaliser et chanter? Qu'est-ce qu'un intervalle musical?

Quels sont les deux intervalles élémentaires dont se composent

tous les autres intervalles musicaux? Combien la gamme diatonique comprend-elle de tons et de demi-tons? Quelle différence caractéristique existe-t-il entre la gamme chromatique et la gamme diatonique?

2° Tracer une portée, dessiner les trois clefs, prouver la nécessité de ces trois clefs pour indiquer la position respective des diverses voix d'hommes, de femmes ou d'enfants, et pour déterminer le degré réel de l'élévation de ces voix dans l'échelle générale des sons musicaux; en un mot, indiquer le diapason ou l'étendue naturelle de ces différentes voix.

3° Nommez les lignes et les interlignes de la portée avec la clef de sol. Solfiez la gamme diatonique et l'accord parfait en touchant les positions des notes, soit sur la portée, soit sur la main droite, dont les cinq doigts seront étendus et placés de manière à représenter les cinq lignes de la portée.

4° Nommez successivement les intervalles de seconde, de tierce, etc., et dites quelles sont sur la portée les positions respectives de deux notes qui forment une seconde, une tierce, etc.

5° Qu'entend-on par progression, en parlant d'intervalles musicaux? Solfiez sur une portée sans notes ou sur la main tout ou partie d'une progression de seconde, de tierce, etc. Solfiez à vue ou de mémoire une progression quelconque en mesure à quatre temps, avec valeurs symétriques de deux blanches ou d'une blanche et de deux noires, etc., dans chaque mesure.

6° Quelle différence d'élévation y a-t-il entre le majeur et le mineur d'un même intervalle?

7° Nommez et écrivez en notes naturelles ou en notes bémolisées ou diésées deux sons qui forment une seconde majeure. Citez un début de chant qui soit une seconde majeure, et, au moyen de ce type d'intervalles, entonnez la seconde majeure d'un son quelconque.

8° Nommez et écrivez en notes naturelles bémolisées ou diésées deux sons qui forment une seconde mineure. Citez un début de chant qui soit une seconde mineure, et, au moyen de ce type d'intervalles, entonnez la seconde mineure d'un son quelconque.

9° Solfiez, à vue ou de mémoire, un chant ou un fragment de chant qui offre des successions de secondes.

10° Combien la tierce majeure comprend-elle de tons? Quelles sont les trois seules notes de la gamme dont la tierce est majeure? Nommez et écrivez deux notes qui forment une tierce majeure. Citez un début de chant qui soit une tierce majeure, et, au moyen de ce type d'intervalles, entonnez la tierce majeure d'un son quelconque.

11° Combien la tierce mineure comprend-elle de tons et de demi-tons? Nommez et écrivez deux sons qui forment une tierce mineure. Citez un début de chant qui soit une tierce mineure, et entonnez ensuite la tierce mineure d'un son quelconque.

12° Solfiez, à vue ou de mémoire, un chant ou un fragment de chant qui offre des successions de tierces.

Adresser des questions semblables sur les variétés de quartes, de quintes, de sixtes, de septièmes et d'octaves.

Lecture courante musicale et exécution vocale.

13° Qu'est-ce que la mélodie et qu'est-ce que l'harmonie?

14° Qu'appelle-t-on choristes? Qu'est-ce qu'un chef d'attaque? Quel est le chanteur qu'on nomme choryphée?

15° Par quels mots et par quels signes indique-t-on sur la copie ou sur la gravure les principales nuances de goût et d'expression?

16° Tracez et dites la signification de certains signes usuels de l'écriture musicale, tels que reprises, renvois, da capo, guidons, point d'arrêt et points d'orgue.

17° Qu'est-ce que filer un son? Qu'entend-on par attaquer un son, et comment faut-il l'attaquer?

18° Par rapport au degré d'intensité à donner aux sons, quelle est la règle la plus générale de la bonne exécution vocale? Quels sont les avis à donner relativement à la position de la tête, à l'ouverture de la bouche, à l'aspect de la face et au maintien de l'exécutant?

19° En quoi la bonne prononciation consiste-t-elle? Qu'est-ce que l'articulation, et comment doit-on articuler en raison du lieu où l'on chante?

20° Qu'est-ce qu'une note syncopée, et comment reconnaît-on la syncope?

21° Qu'est-ce que des notes coulées? Quelle est la règle d'exécution de ces notes? Donnez-en un exemple.

22° Qu'est-ce que le détaché ou staccato? Quelles sont les deux manières dont le staccato est indiqué? Donnez un exemple de l'exécution propre à chacune de ces deux manières.

23° En quoi le port de voix ou portamento consiste-t-il, et quand peut-on le pratiquer? Quelle différence d'exécution doit-on apporter entre le portamento ascendant et le portamento descendant? Est-il de bon goût d'employer sans réserve le port de voix?

24° Qu'est-ce que l'appoggiatura? Quelles sont les règles de son exécution? Donnez un exemple de son emploi dans le chant.

25° Quelle différence d'exécution faut-il observer entre la petite note employée pour le port de voix ou pour l'appogiatura?

III.

Questions et exercices sur la tonalité ou la constitution des tons et des modes de la musique, et sur les signes qui s'y rapportent.

Dièse, bémol, bécarre.

1° Quel est, dans l'écriture musicale, l'effet des signes *dièse*, *double dièse*, *bémol*, *double bémol* et *bécarre?* Tracez ces signes.

2° Qu'entend-on par notes *diésées*, *bémolisées*, et *naturelles?* Dans le passage chromatique *ut*, *ut dièse*, *ré*, l'*ut dièse* est-il plus près du *ré* que de l'*ut?* Et dans le passage *ré*, *ré bémol*, *ut*, le *ré bémol* est-il plus près de l'*ut* que du *ré* naturel?

Tonique et ton. Dièses et bémols constitutifs ou accidentels. Transposition.

3° Quelle note appelle-t-on la tonique, dans une gamme ou dans un chant composé avec les notes de cette gamme? Pourquoi dit-on qu'un morceau de musique est en *ut*, en *fa*, en *ré?*

4° Solfiez la gamme d'*ut*, et dites un chant qui soit tiré de cette gamme. Solfiez la gamme de *fa*, et transposez ce même chant en *fa*.

5° Qu'est-ce que des dièses ou des bémols constitutifs, et où les place-t on dans la musique écrite? Qu'est-ce que armer une clef et comment les signes de l'armure agissent-ils sur les notes de la pièce de musique?

6° Qu'est-ce que des dièses ou des bémols accidentels, et quel en est l'effet momentané?

Ordre générateur des dièses et des bémols constitutifs.

7° Dans quel ordre générateur et différent les dièses et les bémols constitutifs se présentent-ils à la clef?

8° Nommez les dièses constitutifs dans leur ordre générateur *fa*, *ut*, *sol*, etc. Nommez également les bémols constitutifs dans leur ordre générateur *si*, *mi*, *la*, etc.

9° Écrivez plusieurs gammes en les disposant perpendiculairement les unes sous les autres, de manière à prouver la nécessité des dièses ou des bémols constitutifs, pour qu'elles soient toutes identiques avec leur type général.

	1 ton	1	1/2	1	1	1	1/2	
	ut	ré	mi	fa	sol	la	si	ut
ou :								
	1	2	3	4	5	6	7	8

Notes tonales et notes modules. Mode majeur et mode mineur. Variantes de la gamme en mode mineur.

10° Quelles sont, dans une gamme, les trois notes dites tonales et invariables, parce qu'elles déterminent le ton? Quelles sont les trois notes dites modules et variables, parce qu'elles caractérisent le mode?

11° Qu'est-ce qui caractérise le mode majeur ou mineur d'un ton quelconque?

12° Écrivez la gamme ascendante et descendante en mode mineur, et dites, au fur et à mesure, pourquoi telle note sera invariable et pourquoi telle autre sera variable.

Solfiez la gamme mineure, en faisant entendre ses variantes, pour les notes 3, 6 et 7.

Différence d'armure entre le majeur et le mineur d'un même ton.

13° En quoi consiste la différence d'armure du majeur au mineur d'un même ton?

14° Quand il n'y a qu'un dièse pour le mode majeur qu'y a-t-il

pour le mode mineur? Quand il y a deux dièses au majeur qu'y a-t-il au mineur, etc.?

Tons et modes relatifs.

15° Qu'est-ce que des modes relatifs, et donnez plusieurs exemples de ces modes?

16° Quel est l'intervalle qui sépare les toniques de deux tons et modes relatifs?

Tons et modes déterminés par l'armure de la clef et par la note finale de la mélodie ou de la basse d'accompagnement.

17° Le dernier dièse d'une gamme majeure étant la septième note de cette gamme, quel est le ton, mode majeur, quand la clef est armée d'un dièse, de deux dièses, de trois dièses, etc.?

18° Le dernier bémol d'une gamme majeure étant la quatrième note de cette gamme, ou, ce qui est la même chose, la tonique étant l'avant-dernier bémol d'un ton qui a plus d'un bémol à la clef, quel est le ton, mode majeur, quand la clef est armée d'un bémol, de deux bémols, de trois bémols, etc.?

19° Les deux tons ou modes relatifs ayant la même armure, quelle est la note qui, dans les premières mesures, peut annoncer le mode mineur?

20° Tracez une portée; armez la clef d'un certain nombre de dièses ou de bémols, et dites dans quel cas le ton pourra être en majeur ou en mineur avec cette armure.

21° Quelle est la règle générale qui peut servir à faire connaître le ton et le mode d'un morceau de musique, d'après la note finale de la mélodie ou de la basse d'accompagnement?

Armure de la clef déterminée par le choix du ton et du mode.

22° Quels sont les dièses ou les bémols constitutifs en *ré* majeur, en *si* mineur, en *mi bémol* majeur, en *fa* mineur, etc.?

Tons et modes enharmoniques.

23° Qu'est-ce qu'une transition enharmonique? Nommez deux notes enharmoniques. Combien y a-t-il de dièses en *ut dièse* majeur,

et combien de bémols dans le ton enharmonique *ré bémol* majeur? Quel est le total des signes de l'armure de deux tons enharmoniques, comme *ut dièse* et *ré bémol?* Donnez d'autres exemples du même total.

Tons et modes incertains.

24° Dans quel cas le ton et le mode d'une mélodie peuvent-ils être incertains?

RÉSUMÉ DU PARAGRAPHE III.

25° Tout ce qui vient d'être demandé avec détail dans le paragraphe 3 peut être résumé par une série de questions qui s'enchaînent sur les faits de la tonalité, etc.

Quelle est l'armure en *ut* majeur?

R. Il n'y a pas d'armure; c'est-à-dire qu'il n'y a ni *dièse*, ni *bémol* à la clef.

Quelle est l'armure en *ut* mineur?

R. Trois bémols.

Quel est le ton relatif d'*ut* mineur?

R. *Mi bémol* majeur.

Combien y a-t-il de bémols de plus en *mi bémol* mineur?

R. Trois bémols de plus; total, six.

Quel est le ton enharmonique de *mi bémol* mineur?

R. *Ré dièse* mineur.

Combien y a-t-il de dièses en *ré dièse* mineur?

R. Six dièses.

Pourquoi?

R. 1° Parce que *mi bémol* ayant six bémols, et le total des signes de l'armure des tons enharmoniques étant douze, il ne peut y avoir que six dièses en *ré dièse* mineur, enharmoniques de *mi bémol* mineur; 2° parce qu'en *ré* naturel majeur, il y a deux dièses, plus sept dièses à ajouter quand la tonique est diésée; total, neuf dièses en *ré dièse* majeur, moins trois dièses pour passer du majeur au mineur : donc il reste six dièses seulement pour le mode mineur de *ré dièse*.

Quelle est la tonique majeure relative de *ré dièse*, mode mineur?

R. C'est *fa dièse*, avec armure de six dièses.

Quelle est l'armure en *fa dièse* mineur?

R. Trois dièses seulement, puisqu'il faut retrancher trois dièses de l'armure du mode majeur.

Quel est le mode majeur qui n'a que trois dièses à la clef ?

R. La majeur.

Quelle est l'armure en *la*, mode mineur ?

R. Il n'y a pas d'armure.

Quel est le relatif mode majeur ?

R. *Ut*, mode majeur, ton d'où nous sommes partis.

IV.

ÉCRITURE MUSICALE.

Les questions et les exercices précédents sur le rythme, l'intonation et la tonalité ayant dû obtenir des réponses satisfaisantes, l'examen complémentaire qui reste à faire sur l'écriture musicale peut se réduire à ce qui suit :

1° Faire copier et transporter dans tel ou tel ton trois ou quatre lignes de musique.

2° Déterminer les valeurs des notes et des silences de quelques mesures dictées sans intonations musicales.

3° Faire dire le nom des notes vocalisées en mesure, ce qui est une application du précédent examen sur l'intonation des intervalles.

4° Terminer par la dictée, suivie d'un chant simple de quelques mesures.

V.

PLAIN-CHANT.

Questions spéciales sur le plain-chant et sur les signes de la notation de ce chant.

1° Qu'est-ce que le plain-chant ?

De combien de lignes la portée du plain-chant est-elle formée ?

2° Tracez les principales figures de notes du plain-chant et faites connaître celles qui sont communes au plain-chant et à la musique.

3° Quels sont les autres signes communs à la musique et au plain-chant ?

4° Quelles sont les deux clefs dont on se sert dans le plain-chant et tracez-les ?

5° Le dièse et le bémol sont-ils employés dans le plain-chant ?

6° De quelle manière le plain-chant doit-il être chanté ?

7° Combien y a-t-il de tons ou de modes dans le plain-chant ?

8° Quelles sont les deux notes qui font distinguer le ton d'une pièce de plain-chant.

Examen pratique.

Après avoir constaté la capacité des aspirants dans la partie théorique, on devra s'assurer qu'ils peuvent déchiffrer la musique et le plain-chant. A cet effet, on leur fera solfier à vue, à une voix ou en parties, des chants, des solfèges ou des chœurs d'une difficulté moyenne, composés autant que possible séance tenante, par MM. les examinateurs, ou choisis dans les solfèges ou recueils de musique peu connus. Pour le plain-chant, on puisera des exemples dans les antiphonaires, les graduels et autre livres d'offices notés.

DEUXIÈME PARTIE.

EXAMEN DES ASPIRANTS AU BREVET DE CAPACITÉ DE L'INSTRUCTION PRIMAIRE SUPÉRIEURE.

EXAMEN THÉORIQUE ET EXERCICES D'APPLICATION.

Indépendamment des matières qui font l'objet de l'examen des aspirants au brevet de capacité pour l'instruction élémentaire, ceux des candidats qui désireront obtenir le brevet du degré supérieur seront tenus de satisfaire aux questions suivantes :

Rythme.

Énoncer toutes les valeurs fractionnaires de notes, entre la ronde et la double croche, par augmentation progressive d'une seule figure de note, comme une ronde ou deux blanches, ou trois blanches en triolets, ou quatre noires, ou cinq noires pour quatre temps, etc.

Donner des exemples du changement d'accentuation musicale, causé par le déplacement du scandé.

Battre la mesure à cinq temps et la mesure à un temps, et lire quelques passages écrits avec ces mesures.

Intonation.

En quoi les intervalles simples diffèrent-ils des intervalles composés ou multiples? Dressez une table des variétés d'un même intervalle, comme seconde, diminuée ou mineure, ou majeure, ou augmentée, etc.

Dire la différence qu'il y a entre la syncope régulière et la syncope brisée, et donner des exemples.

Tonalité.

Quelle fraction de ton existe-t-il entre le demi-ton chromatique ut, ut dièse, et le demi-ton diatonique ut dièse, ré?

Donner quelques développements théoriques sur l'ordre générateur des dièses et des bémols constitutifs.

Faire connaître l'origine et la génération des sons de la gamme diatonique; continuer l'analyse des produits harmoniques des trois notes tonales de chaque ton mode majeur, et dévoiler ainsi l'origine et la génération des sons de la gamme chromatique, c'est-à-dire de tous les sons qu'il est possible d'employer dans la composition musicale.

Composer des gammes majeures par l'emploi des seules notes harmoniques de chacune des trois notes tonales I-IV-V. Passer du majeur au mineur de ces gammes, en rendant mineures les tierces tonales.

Donner des développements et des exemples sur les tons et modes incertains, sur les tons et modes analogues, sur les modulations ordinaires et extraordinaires.

Analyse mélodique de la phrase musicale sous le rapport de la forme mélodique.

Qu'entend-on en musique par phrase et période musicale? Quels sont les éléments constitutifs de la phrase musicale? Qu'est-ce que le rythme, le dessin, la symétrie, la répétition, l'imitation et l'incise?

Qu'est-ce qui tient lieu de ponctuation dans la phrase musicale? Qu'entend-on par prosodier et phraser en chantant?

Examen pratique.

Voir ci-dessus l'examen pratique affecté au degré élémentaire, auquel on ajoutera des solfèges et des chants d'une exécution plus difficile.

CHAPITRE IV.

L'ENSEIGNEMENT MUSICAL DE 1850 À 1880.

« La loi de 1850, dit très justement M. A. Dupaigne, marque un mouvement de recul. » On connaît la distinction qu'établissait cette loi entre les matières obligatoires et les matières facultatives : dans la seconde catégorie, le chant, avec la gymnastique, figure au dernier rang. Il faut attendre l'année 1867 pour trouver un document qui marque, de la part de l'autorité supérieure, l'intérêt pris à cet objet d'étude : un arrêté du 8 février institue au ministère un comité de patronage « pour développer l'enseignement du chant dans les écoles de l'Empire et encourager les orphéons dirigés par les instituteurs ». Encore la loi du 10 avril de la même année est-elle absolument muette en ce qui concerne cette matière.

Un certain nombre de maîtres cependant avaient conservé la tradition : c'est ce que prouve l'accueil fait à une publication en date de 1855, qui ne tarda pas à pénétrer dans les écoles et y rendit de grands services; nous voulons parler du recueil de MM. Gross et Delcasso : le premier, professeur de musique à l'école normale de Strasbourg; le second, recteur de l'Académie. Cette publication, aujourd'hui encore, figure sur un grand nombre de listes d'ouvrages classiques dressées par le personnel enseignant dans les conférences cantonales.

Notre exposé ne serait pas complet si nous ne disions quelques mots d'une innovation qui, de 1840 à 1863, fit beaucoup de bruit et excita de vives polémiques. Le principe de la méthode Galin-Paris-Chevé est emprunté à J.-J. Rousseau : à l'écriture musicale usuelle ils voulurent substituer l'écriture en chiffres. Que la notation ordinaire ne soit pas sans défaut, c'est ce dont personne ne disconvient; mais le nouveau système pouvait-il la remplacer avantageusement? Le principal but visé était la simplicité : on réduisait la lecture à sept signes fondamentaux répondant chacun invariablement aux différentes notes de la gamme: 1, par exemple, exprimant toujours la tonique; 5, la dominante. On donnait aussi aux notes diésées et bémolisées une appellation spéciale forçant l'attention de l'élève. Les exercices étaient bien gradués. Les auteurs espéraient, et obtinrent en effet, de prompts résultats aussi bien avec les adultes qu'avec les jeunes enfants. Mais cette rapidité dans les progrès ne saurait faire illusion sur les côtés empiriques de la méthode. Le déplacement continuel de la tonique n'est-il pas la négation même de l'éducation de l'oreille? Au point de vue de l'émission de la voix, ces incessantes transpositions nécessitées par le petit nombre de signes ne sont-elles pas propres à jeter la confusion dans l'esprit des élèves chanteurs? On leur recommande de poser les sons de diverses manières, d'employer tantôt la voix de poitrine, tantôt la voix de médium, tantôt la voix de tête; mais si le chiffre 5 représente un *sol* dans un morceau et un *ré* dans un autre, où seront les points de repère? Dernière et grave objection : les plus chauds partisans de la méthode Chevé reconnaissent qu'elle est surtout applicable à la musique de chant; et, d'autre part, les sociétés instrumentales y ont renoncé de-

puis longtemps. Ainsi enfermée dans un cercle restreint, obligeant ceux qui veulent étudier un instrument à se familiariser avec une autre notation, elle ne saurait prévaloir contre la langue musicale universelle, remplacer cette échelle des sons qui représente la configuration générale de la mélodie, la marche ascendante ou descendante du trait, et parle en quelque sorte aux yeux. C'est ce qui explique la disposition si sage d'un programme ultérieur, celui de 1883 : « Le professeur pourra, dans la pratique, choisir de la notation usuelle ou de la notation en chiffres celle qui mettra le plus promptement possible les élèves en état de chanter et d'exécuter des chœurs. Toutefois il est bien entendu que la notation usuelle est obligatoire. »

A la loi de 1850 devait nécessairement correspondre la réorganisation des écoles normales. Le chant fut conservé; mais, tandis que le règlement du 14 décembre 1833 l'introduisait franchement dans les matières du programme, le décret du 24 mars 1851 la ramène au « chant religieux ». C'était aussi reculer. Un pas en avant ne fut fait que quatorze ans plus tard : l'arrêté du 30 janvier 1865 rend le chant obligatoire dans toutes les écoles normales et donne à cette matière cinq heures par semaine, en y comprenant le plain-chant pour les catholiques et le chant religieux pour les autres cultes. Enfin, on la retrouve simplement désignée sous le nom de « chant » dans le décret du 2 juillet 1866.

L'enseignement devait nécessairement se ressentir de toutes ces fluctuations. Le recrutement des professeurs était d'ailleurs difficile, et l'on ne se faisait pas une idée bien nette de leur rôle. On se figurait volontiers que toute personne jouant d'un instrument était capable d'enseigner le

chant : grave erreur qui entraînait les plus singulières conséquences. Qu'on en juge par les traits suivants. Voici un maître étranger aux notions les plus élémentaires de la musique vocale : c'est un violoniste qui, pendant de longues années, s'évertue à apprendre aux élèves-maîtres, à grand renfort de coups d'archet, les airs du solfège de Panseron. Un autre est un ancien sous-chef de régiment, clarinette-solo, homme ponctuel par tempérament et par habitude de la discipline : il remplit avec la plus grande conscience son devoir dans une école normale; mais, à l'âge de quarante ans, il est obligé d'apprendre les notes du plain-chant pour les enseigner. L'accompagnement des modes authentiques et des tons plagaux met le comble à sa perplexité. Que de professeurs auraient pu se reconnaître dans ce double portrait!

Disparaissant du programme des écoles ordinaires, le chant ne pouvait logiquement trouver place dans les épreuves à exiger des candidats au brevet élémentaire. On le conserve à l'examen du *brevet facultatif* et du *brevet complet*, où on le voit uni à la gymnastique; mais, en général, les juges se montraient faciles. L'insuffisance de l'enseignement dans les écoles explique peut-être une indulgence qui ne pouvait qu'ajouter au mal.

Dans le règlement du 3 juillet 1866, le chant compose avec six autres matières la première série des épreuves orales. Plus tard, en 1873, une circulaire ministérielle du 18 décembre rappela que l'examen devait être subi sur la série tout entière, et que les candidats ne pouvaient obtenir la mention sans avoir réalisé pour chaque matière la moyenne 5. Cette disposition était propre à maintenir le niveau général des épreuves; mais l'absence de compensa-

IMPRIMERIE NATIONALE.

tion effrayait un peu les aspirants, et les commissions tenaient compte chez eux de ce sentiment : le chant particulièrement s'en trouvait mal.

Pour certaines catégories d'instituteurs et d'institutrices, il créa, comme les autres matières facultatives, une difficulté, lorsqu'il s'agit d'appliquer la loi du 19 juillet 1876 relative aux traitements minima. La loi de 1850 avait, en effet, établi des équivalences, et, d'autre part, celle de juillet élevait le traitement de 100 francs pour les membres de l'enseignement primaire possédant le brevet complet. Il fallut prendre des dispositions particulières accordant aux possesseurs de diplômes équivalents au brevet et désirant bénéficier des avantages de la loi nouvelle la faculté de compléter leurs titres. Ils durent subir de nouvelles épreuves réparties en treize séries correspondant à la diversité des situations. Le chant figure dans toutes les séries : on commençait donc à en marquer l'importance; mais la complexité de la législation le maintenait toujours dans une infériorité relative, et le caractère rétrospectif de la mesure rendait la sévérité difficile. Un nouveau régime était bien nécessaire.

EXPOSÉ DE LA LÉGISLATION ACTUELLE.

Nous touchons ici à la loi du 28 mars 1882, base des institutions primaires nouvelles, qui va rendre obligatoire et systématiser l'enseignement de la matière. Cette loi comprend dans son article 1 les *éléments de la musique* avec ceux du dessin et du modelage, mais c'est là une indication générale que des documents nouveaux devaient bientôt éclaircir et préciser.

L'arrêté du 19 juillet de la même année indique pour les leçons de chant de une à deux heures par semaine, indépendamment des exercices qui ont lieu « tous les jours, soit dans les intervalles qui séparent les autres exercices scolaires, soit à la rentrée et à la sortie des classes ». Les programmes annexés déterminent exactement les exercices qui conviennent à chacun des cours, établissant de l'un à l'autre une gradation rationnelle, et fixant la limite que ne doit pas franchir l'enseignement primaire.

Le 23 juillet 1883, un nouvel arrêté donna à ces programmes leur développement complet. Il comprend deux parties : l'une s'appliquant aux *écoles enfantines*, l'autre aux *écoles primaires*, avec trois subdivisions correspondant aux cours élémentaire, moyen et supérieur. L'expression « écoles enfantines » comprend les *écoles maternelles*, où le décret du 2 août 1881 avait introduit des exercices un peu ambitieux, notamment le chant à deux parties. En ce qui concerne les écoles primaires, il conserve les traits généraux de l'arrêté de 1882, mais renferme des prescriptions beaucoup plus détaillées; il impose, en outre, à l'instituteur l'obligation de faire connaître et d'apprendre à ses élèves, pendant la dernière année d'étude, « le plus grand nombre possible de morceaux choisis dans les œuvres consacrées ».

Le décret et l'arrêté du 18 janvier 1887, ayant pour objet l'exécution de la loi organique de l'enseignement primaire, ne contiennent que la reproduction des dispositions antérieures. Il n'y a guère à y relever qu'une indication relative aux exercices de l'école maternelle : le décret prescrit des « mouvements gradués et accompagnés de chants », forme un peu absolue qui ne semble pas répondre aux termes de l'arrêté de 1883 : dans ce dernier, en effet, il

est question de chants très simples associés « autant que possible » à des mouvements physiques, restriction qui laisse subsister les chants isolés.

Si les programmes de 1883 déterminent avec précision les conditions de l'enseignement pour les écoles élémentaires, aucune règle fixe ne fut alors posée pour les *écoles primaires supérieures*. Ressuscitées par le décret du 15 janvier 1881, elles vécurent pendant quatre ans, à partir de cette époque, sous le régime un peu vague inauguré par l'arrêté correspondant. « Étude raisonnée des principes du chant, exercices », voilà les seules indications données pour les cours complémentaires; quant aux écoles de deux ans, de trois ans et plus, pas d'autre mention que la suivante : « chœurs à trois parties. »

Les programmes annexés à l'arrêté du 27 juillet 1885 fixent avec plus de précision les limites de l'enseignement. Borné, dans les cours complémentaires, à la continuation des exercices de l'école primaire, il comprend, dans les écoles primaires supérieures proprement dites, des notions nouvelles et difficiles : la connaissance des clefs d'*ut*, par exemple, la *dictée musicale avec transposition de clefs*. Une part est faite à la diction et aux principes généraux de la musique.

Le décret du 18 janvier 1887 prescrit, pour les cours complémentaires, la « révision » approfondie des connaissances acquises à l'école élémentaire. L'article 26 de l'arrêté du même jour confirme la disposition de l'article 4 de celui de 1885 en donnant à la musique une heure par semaine.

Des professeurs spéciaux peuvent être chargés de donner l'enseignement (art. 33 du décret du 19 janvier 1887).

Le chant est compris dans les épreuves pratiques de l'examen du *Certificat d'études primaires supérieures* (art. 9 de l'arrêté du 23 décembre 1882).

Il ne figure pas parmi les matières de l'examen du Certificat d'aptitude aux bourses.

C'est aussi de 1881 que date l'organisation sérieuse et méthodique de l'enseignement musical dans les *écoles normales*. Donner place à la musique et au chant dans le concours d'admission, c'était atteindre un double but : on affirmait ainsi l'importance de la matière à l'école primaire même d'où sortent la plupart des candidats, et on préparait aux écoles normales des sujets en état de recevoir une culture relativement développée. Mais il fallait compter avec l'ancienne situation qui ne comportait pas une réforme immédiate ; aussi l'article 7 de l'arrêté du 3 août de la même année, tout en prescrivant pour les aspirants et les aspirantes une épreuve dont la nullité entraîne l'ajournement, ne la rend-il obligatoire qu'à partir de 1883.

Un arrêté du 23 juillet de la même année détermine, en vue de l'examen d'entrée, des conditions en rapport avec les programmes fixés d'autre part pour les écoles primaires et dont nous avons parlé plus haut. L'épreuve comprend trois parties, dont une *dictée orale* très simple ; le niveau est celui du cours moyen.

Ces dispositions ont été modifiées par l'article 92 de l'arrêté du 18 janvier 1887 (III), qui impose une interrogation sur les matières du cours supérieur et la lecture d'un morceau de solfège facile, sans aucune de ces indications données par l'arrêté de 1883 : « . . . écrit en clef de *sol* dans les tons d'*ut* majeur, *fa* majeur, *sol* mineur, *ré* mineur ou *la* mineur, mesure à 2, 3 ou 4 temps ».

Les programmes des écoles normales annexés à l'arrêté précité du 3 août 1881 viennent aussi de subir quelques remaniements (arrêté du 19 janvier 1889). Le nombre d'heures ne varie pas, deux par semaine pour chaque année. En première année, à « la lecture sur les clefs de *sol* et de *fa* dans les tons majeurs et mineurs, et avec les mesures les plus usitées », on a substitué « des exercices d'intonation sur la gamme majeure et mineure avec les mesures simples » dans trois tons majeurs seulement, *ut*, *sol*, *fa*, et leurs relatifs mineurs. En deuxième année, pas de changement; mais l'expression générale « dictées » est expliquée : on distingue les *dictées orales* et les *dictées écrites*. En troisième année, on « ajoute l'harmonie simple aux chants scolaires et des notions générales sur l'histoire de la musique ». En somme, les programmes, réduits d'une manière assez sensible en première année, reçoivent en troisième année quelques développements nouveaux. Les prescriptions de détail relatives au temps à répartir entre la musique vocale et instrumentale, aux répétitions, aux réunions des trois divisions en masses chorales, demeurent les mêmes.

On sait qu'en général les écoles normales ne suffisent pas au recrutement du personnel primaire enseignant : il faut, dans bien des départements, attacher aux écoles primaires des maîtres et des maîtresses qui souvent n'ont d'autre titre que le brevet élémentaire : c'est une raison de plus pour exiger, à l'examen qui confère ce titre de capacité, une épreuve de musique. Aussi les candidats des deux sexes ont-ils à fournir la preuve de connaissances répondant à cette disposition de l'article 148 de l'arrêté du 18 janvier 1887 : « Questions et exercices très élémentaires de solfège. » Cet article contient l'énumération des épreuves for-

mant la troisième série. L'article 149 attribue à la musique, ainsi d'ailleurs qu'à la gymnastique, la note maximum 10 seulement, tandis que le maximum est 20 pour les autres matières de la même série. La note 0 est éliminatoire.

Il n'y a pas d'épreuve de musique à l'examen du brevet supérieur.

Une étude qui, depuis 1880, a été l'objet des constantes préoccupations du législateur, devait-elle être abandonnée dans les *écoles normales supérieures?* On ne l'a pas pensé. L'arrêté du 30 décembre 1882, en indiquant comme base de l'enseignement, pour les écoles de Saint-Cloud et de Fontenay-aux-Roses, les matières étudiées dans les écoles normales primaires et « énumérées dans le décret du 29 juillet 1881 et l'arrêté du 3 août de la même année », fait à la musique une part. Mais il ne ressort pas clairement du texte de l'article 12 de ce dernier document que, à l'examen d'admission à l'école de Saint-Cloud, elle rentre dans les épreuves orales consistant en « interrogations, lectures, corrections de devoirs, exposés de vive voix après une courte préparation », qui ne sont pas expressément déterminées. Dans la pratique, l'épreuve de musique n'existe pas.

Le régime de l'école normale supérieure d'institutrices est à peu près le même. Le texte que nous venons de citer se retrouve dans l'article 9 d'un arrêté du même jour relatif à l'examen d'admission à Fontenay; mais l'article 4, qui renvoie aux trois séries d'épreuves instituées pour le certificat d'aptitude à l'enseignement des écoles normales, indique par ce fait une épreuve *facultative* de musique. L'article 10 de l'arrêté du 5 juin 1880 réglant les conditions

de ce dernier examen contient, en effet, les dispositions suivantes : « Les candidats qui voudront faire constater, en outre, leur aptitude à l'enseignement de chant et de la musique, devront en faire la déclaration au moment de l'inscription. Ils auront à faire une classe spéciale sur ces matières d'enseignement. » Mention en est faite sur le certificat.

A l'école même, dans les premières années, le programme n'était autre que celui des écoles normales primaires (arrêté du 24 décembre 1880, art. 6 2°).

Plus tard, à la réglemention fut ajouté, pour Saint-Cloud comme pour Fontenay, un détail qui n'est pas sans importance : une étude approfondie des matières enseignées dans les écoles, de la musique par conséquent, fut prescrite par l'article 109 de l'arrêté du 18 janvier 1887.

Les deux sections des sciences et des lettres peuvent, aux termes de l'article 110, être réunies dans des cours communs.

Comme couronnement de la législation nouvelle, l'arrêté du 28 juillet 1886 instituait un *certificat d'aptitude à l'enseignement du chant* dans les écoles normales d'instituteurs et d'institutrices. L'idée fut reprise et définitivement consacrée, mais un peu étendue, l'année suivante : dans le décret et l'arrêté du 18 janvier 1887, on ne retrouve plus la mention des écoles normales, ce qui donne à penser que l'innovation a pour but de donner des maîtres instruits et expérimentés, non seulement à ces derniers établissements, mais aussi aux écoles primaires supérieures et aux grandes écoles élémentaires (décret : art. 6 3° et 114; arrêté : art. 209 à 215). Le programme comprend trois épreuves écrites éliminatoires et six épreuves définitives.

APPRÉCIATIONS.

Telle est l'organisation actuelle de l'enseignement musical dans les écoles, tel le laborieux échafaudage qu'il a fallu élever de toutes pièces presque en dehors des indications fournies par l'expérience. Une routine séculaire, une première législation que le sort des événements empêcha de développer tous ses effets, un brusque retour en arrière, suivi pendant quelque temps d'hésitations justifiées : voilà en quelques mots toute l'histoire du passé. Est-ce à dire qu'on fût réduit, pour corriger la situation, à employer un remède pire peut-être que le mal : l'improvisation? Il restait la ressource de recourir aux lumières des hommes les plus compétents, d'instituer une commission chargée de fondre en un rapport d'ensemble toutes les idées qu'ils émettraient sur la question. C'est ce qui fut fait au début de l'année 1882.

L'accord se fit tout naturellement sur plusieurs points. On reconnut d'abord que l'éducation musicale doit commencer dès les premières années, alors que la vivacité des impressions, la promptitude de la mémoire, la souplesse des organes permettent à l'enfant d'acquérir comme en se jouant les connaissances fondamentales.

Mais un enseignement commun n'aurait qu'une utilité précaire, il serait comme un tort fait aux aptitudes réelles, s'il était vrai que l'organisation physique d'un certain nombre d'enfants condamnât d'avance les efforts du maître à une irrémédiable stérilité. Heureusement, rien n'est plus faux que le préjugé qui refuse à ceux-ci l'oreille, à ceux-là le timbre : l'oreille et la voix se forment de la même manière

que l'œil et la main, par l'exercice de bonne heure commencé et persévéramment soutenu. S'il y a des natures réfractaires, elles sont assurément très rares, et, d'ailleurs, il reste toujours une place pour l'instruction théorique et le développement du goût.

A quel âge doit commencer l'étude de la théorie? Autre question qui ne paraît pas avoir excité la moindre divergence d'opinion; il est évident qu'avant de songer pour l'enfant à la moindre notion scientifique il faut éveiller chez lui l'instinct musical, lui donner par l'imitation le sentiment du rythme et de la mesure, lui révéler par la pratique l'existence des principaux intervalles; il ne saurait comprendre, avant dix ou douze ans, un enseignement régulier.

Il s'agissait aussi de savoir à qui cet enseignement serait confié. Or, quel que soit le mérite des professeurs spéciaux, il est certain que, d'une part, l'instituteur paraît se désigner tout naturellement au choix de l'autorité universitaire, et que, pratiquement, il n'est possible que dans les centres de quelque importance de substituer des hommes du métier aux maîtres ordinaires. C'est à ceux-ci que doit revenir, en général, un rôle que nul ne peut remplir avec autant de compétence pédagogique.

L'instituteur ne doit pas se faire illusion sur la difficulté de la tâche : obtenir une bonne émission de la voix, une articulation irréprochable, une respiration correcte, une intelligence exacte de la phrase musicale, autant de principes généraux dont l'application nécessite de sa part une continuelle vigilance; ici, plus peut-être que partout ailleurs, le point de départ doit être fermement assuré; de mauvaises habitudes seraient difficiles, presque impossibles à corriger.

Mais dans quelles limites convient-il de renfermer l'instruction musicale à l'école primaire? Quel degré de développement doit-elle recevoir dans les écoles normales? Ce devait être là l'objet principal des préoccupations de la commission.

Apprendre aux enfants des écoles les éléments de la musique et du solfège, les amener graduellement à exécuter des morceaux d'ensemble propres à leur inspirer le *goût* et le *sentiment de l'art*, voilà le but général qu'il fallait atteindre et ne pas dépasser. Aller plus loin serait donner aux études de l'école primaire un caractère qu'elles ne doivent pas avoir; mais encore est-il nécessaire qu'elles puissent servir de base, de base solide, à une éducation musicale plus complète. A quelques années d'intervalle, il est possible de juger les programmes par les résultats, de l'arbre par les fruits.

Pour l'école maternelle ou la classe enfantine, il n'y avait guère qu'à suivre les errements du passé. La réglementation nouvelle ne donne aucune indication relative aux paroles dans les «chants très simples à une voix» qu'elle prescrit; mais il est certain que la force des choses et l'instinct des maîtresses ont conservé à ces petits morceaux le caractère *instructif et moral* qui leur était primitivement assigné. Peut-être eût-il été bon de limiter l'étendue de la mélodie et de fixer quelques règles en ce qui concerne les intervalles et la mesure. Il nous semble que la voix des petits enfants, ne leur permettant guère d'atteindre l'octave, il est bon de rester en deçà; que les intervalles ne doivent pas dépasser la quinte; qu'il ne faut faire qu'un emploi assez sobre de la mesure à quatre temps.

Le programme indique pour les deux premières années

de la scolarité des « chants appris exclusivement par l'audition, mais il comprend aussi la lecture des notes ». Or, s'il n'est pas douteux que les élèves de huit à neuf ans peuvent apprendre sans difficulté les éléments de cette lecture combinée avec des exercices de mesure et d'intonation, il en est autrement de leurs condisciples plus jeunes formant la classe enfantine ou le cours préparatoire, comme on voudra l'appeler. Pour ceux-ci, il est nécessaire de se borner strictement aux exercices d'imitation et de vocalisation : toute autre étude serait prématurée. S'ils forment une division spéciale, nul embarras pour le maître à cet égard ; mais s'ils sont réunis avec les premiers dans une seule division, ils doivent, selon nous, assister à la leçon de lecture des notes en simples témoins. Les arrêtés de 1882 et de 1883 ne font pas la distinction : un maître intelligent saura combler une lacune qui n'est, du reste, qu'apparente.

Ce dernier document prescrit dans le même cours l'étude de la *gamme mineure* et la *dictée orale* ; n'est-ce pas beaucoup présumer de l'intelligence d'enfants qui n'ont pas dépassé leur neuvième année ? Dans les grands centres, où l'écolier se ressent toujours de l'influence du milieu, il est possible que ces exercices ne soient pas absolument au-dessus de sa portée ; mais il y a là une sorte d'idéal presque irréalisable dans la grande majorité des écoles, surtout dans les écoles rurales dont les élèves ont l'esprit beaucoup moins ouvert. Donner pour base à l'enseignement la gamme en *do* majeur, faire étudier les notes une à une en ne les envisageant, au point de vue de leur valeur, que comme *rondes*, *blanches* et *noires* avec les signes de silence correspondants ; s'en tenir à la mesure à quatre temps ; pour les intervalles, ne pas dépasser la *quinte* : voilà qui ouvrirait aux exercices un champ

suffisamment vaste et permettrait d'obtenir des résultats déjà très satisfaisants.

Le programme du cours moyen comprend l'étude de la gamme dans la plupart des tons majeurs et mineurs et celle de la clef de *fa;* celui du cours supérieur renferme, outre l'explication des trois clefs, des notions élémentaires d'harmonie. Nous les trouvons aussi trop ambitieux et, par suite, d'une application difficile dans la plupart des écoles. A notre avis, il y aurait avantage à les ramener à des proportions plus modestes. On étudierait, dans le premier de ces cours, la *croche*, la *double croche*, avec les signes de silence correspondants, les intervalles de *sixte* et de *septième;* on commencerait la *dictée orale*. L'enseignement du cours supérieur porterait sur le *triolet*, sur les *mesures composées* les plus usitées, sur les principales gammes majeures et mineures, sur les gammes *chromatiques*. Les enfants apprendraient la clef de *fa* par la pratique. Enfin la *dictée orale* serait l'objet de préoccupations particulières.

La réduction des programmes paraît commandée non pas seulement par l'âge et l'état intellectuel des enfants, mais aussi par le nombre et la durée des leçons forcément limités.

Il est vrai que les élèves peuvent chanter au commencement et à la fin de la journée de classe, à la descente au préau et pendant les mouvements; mais il n'est possible alors que de leur faire faire des exercices pratiques ou exécuter des morceaux antérieurement appris; en réalité, l'enseignement théorique ne peut être donné que pendant le temps spécialement consacré à la leçon. Ce temps, quoi qu'on fasse, ne saurait excéder deux heures par semaine; et telle est la multiplicité des matières, qu'en général l'insti-

tuteur est obligé de le réduire à une heure et demie. Voilà qui exclut les visées trop hautes.

La loi de 1882 ayant rendu l'enseignement de la musique obligatoire, on s'est demandé s'il ne conviendrait pas de la faire figurer parmi les épreuves exigées à l'examen du *Certificat d'études primaires*. Il est certain que, si l'on ne consultait que la logique, toutes les matières enseignées à l'école élémentaire devraient y être représentées; mais deux raisons absolument décisives s'opposaient au succès de la proposition : il fallait assurer la popularité du certificat d'études, et le moyen consistait à le rendre facilement accessible à la grande majorité des enfants; d'un autre côté, l'enseignement de la musique en 1882 n'était pas organisé dans toutes les écoles, et aujourd'hui même il est encore bien insuffisant. C'est à l'avenir qu'il appartiendra d'établir entre les programmes de l'école et ceux de l'examen en question une concordance en effet désirable.

Le programme des *écoles primaires supérieures*, si l'on excepte l'exercice fort difficile de la *dictée musicale* avec transposition de clefs, est bien approprié à l'âge et au degré d'avancement des élèves; mais comment un maître qui ne dispose que d'une heure par semaine pourrait-il le remplir? C'est une tâche que sans doute il ne songe même pas à entreprendre.

Les épreuves exigées à l'examen d'admission des *écoles normales primaires* n'offrent pas de trop sérieuses difficultés. Il est à croire que, dans la pratique, la plupart des juges se montrent assez faciles pour la *dictée orale*, en général si peu comprise. Avec le temps, l'indulgence devra faire place à une sévérité relative.

Quant aux programmes, ils devaient se relier très étroi-

tement aux études de l'école primaire, et comprendre, en outre, des développements en rapport avec le rôle réservé dans l'avenir aux élèves-maîtres. Ce double but nous paraît atteint : en première année, une sorte de revision approfondie fortifie et complète les notions antérieures; en deuxième et en troisième année, une gradation habilement ménagée permet d'acquérir la somme indispensable d'instruction qui convient à de futurs instituteurs.

La caractéristique de l'enseignement musical à l'école normale, ce sont les exercices sur l'orgue ou le piano, qui semblent appeler, d'autre part, une étude des principes élémentaires de l'harmonie. En effet, si intéressants que soient des chœurs sans accompagnement, on ne peut contester le charme particulier et le nouveau degré de beauté qu'offrent des morceaux d'ensemble soutenus par un instrument. L'accompagnement est, d'ailleurs, un moyen de se rendre compte de la théorie, et il contribue à l'éducation du goût, qualité sans laquelle on ne saurait donner qu'un enseignement dépourvu d'intérêt et de valeur artistique.

Les études de l'école normale ne sauraient porter tous leurs fruits sans un bon classement des élèves, qui peut se faire soit d'après les aptitudes musicales, soit par année. Le premier système était autrefois suivi dans certains établissements, et il offrait quelques avantages : en permettant de réunir dans un même cours des jeunes gens de force à peu près égale, il assurait une plus grande cohésion, un progrès plus régulier; il faisait naître aussi une sorte d'émulation chez tous les élèves, qui aspiraient à entrer dans la division supérieure. Dans le classement par année, au contraire, il faut compter avec les difficultés résultant de l'inégalité des dispositions ou de la différence d'instruction. Si, dans l'in-

térêt des moins avancés, on consacre un peu plus de temps à l'étude des principes et aux exercices élémentaires, les mieux doués souffrent de ce ralentissement dans la marche des cours; si le professeur s'occupe surtout des premiers, leurs camarades ne font que peu de progrès. Mais, malgré ces inconvénients, il est préférable que l'enseignement se donne à chaque année séparément. Le maître, en effet, doit être moins préoccupé de former des sujets distingués, de préparer des exécutions brillantes de morceaux d'ensemble que de mettre tous les élèves uniformément en état de faire usage un jour, à l'école primaire, des connaissances acquises à l'école normale. Or ce résultat ne peut être sûrement obtenu que si ces jeunes gens sont préparés par une initiation graduelle à la tâche qui les attend hors de l'établissement. Il faut penser d'ailleurs que, si l'on appliquait à la musique le principe contraire, il n'y aurait pas de raison pour ne point l'étendre à d'autres matières, au dessin, à la gymnastique, au travail manuel, par exemple. Mais il suffit d'un instant de réflexion pour comprendre que des groupements ainsi multipliés seraient la désorganisation même des études de l'école.

Une sage mesure atténue, du reste, les effets du classement opéré d'après l'ordre même des promotions : le règlement réunit les élèves des trois divisions pour former des chœurs; il permet même d'y joindre les enfants de l'école annexe. Heureuse disposition, qui ne peut que favoriser les progrès de tous et ajouter à l'agrément des exécutions musicales !

Nous n'avons que quelques mots à dire des programmes fixés pour les *écoles normales supérieures*, programmes à peu près identiques à ceux des écoles normales primaires. Nous

pensons qu'il convient, à Saint-Cloud comme à Fontenay, d'attacher une grande importance à l'exécution des chœurs. La théorie doit être assez sue pour que les maîtres n'aient point à refaire entièrement des cours déjà suivis ailleurs, et l'esprit des élèves est peut-être trop absorbé par d'autres études pour n'avoir pas besoin d'une diversion agréable : c'est la musique qui peut la leur offrir. Rien, d'ailleurs, n'empêche de rappeler, à l'occasion des morceaux d'ensemble, les notions de solfège et d'harmonie antérieurement acquises.

Mais, nous l'avons fait pressentir, l'enseignement dans les écoles normales ne peut être donné que par des musiciens instruits, et c'est l'examen du *Certificat d'aptitude à l'enseignement du chant* qui doit assurer le recrutement de ce côté. Le programme exige des garanties extrêmement sérieuses et une réunion de qualités et de connaissances qu'il est peut-être difficile de trouver chez les candidats. Nous sommes mal placé pour juger exactement des choses; mais là aussi n'a-t-on pas dépassé le but? Sont-ce des compositeurs que l'on cherche? Parmi ceux-là mêmes qui font de la musique une profession, combien sont initiés tout à la fois aux principes du chant et à la pratique d'un instrument? Dans ces deux catégories de musiciens, combien connaissent, même sommairement, l'histoire de leur art? L'expression « principaux chefs-d'œuvre de la *musique chorale* » aurait aussi besoin d'être éclaircie. On ne peut que souhaiter le maintien intégral des prescriptions de l'arrêté de 1887 si les résultats ont répondu à l'attente du législateur; mais, si le nombre et la nature des épreuves font déserter l'examen, le problème se posera de la manière suivante : faire aux connaissances théoriques une part suffisante, en assurant

IMPRIMERIE BARNOUD-F.

surtout la prédominance de l'intelligence musicale, chercher non des savants, mais des hommes de goût.

CONCLUSIONS.

Nous avons terminé l'examen de cette législation née d'hier, dont le but est de donner à la France, comme on l'a dit en termes si heureux, des mœurs musicales; mais les mœurs ne s'improvisent pas : elles supposent, outre l'effort de la volonté humaine, qui peut être prompt, une action plus lente, celle du temps, sans lequel rien d'utile, de solide, de généreux ne saurait se fonder. Les programmes dressés avec le concours de tant d'esprits éminents et au prix de si longues études sont pleins de promesses; ils font entrevoir un avenir où les plus belles productions de l'art pénétreront dans l'école pour y parfaire l'éducation et unir dans un sentiment d'harmonieuse fraternité, de vivifiante admiration, des milliers d'enfants. Mais combien d'obstacles restent encore à vaincre pour opérer ce prodige! Ici, la routine, toujours tenace, se perpétue en dépit des meilleurs conseils et des directions les plus sûres; là, l'insuffisance du savoir paralyse les meilleures intentions; ailleurs le désir de bien faire engendre une ambition mal justifiée: plus rarement, enfin, la difficulté de la tâche énerve les courages. Ceux-là se comptent qui, préparés à leur rôle par une éducation particulière ou doués d'un instinct musical supérieur, ont pu répondre sur-le-champ aux vues du législateur. Pour les autres, les programmes constituent un idéal dont ils sont loin d'approcher. Voilà la situation vraie; si elle peut inquiéter certains esprits impatients ou pessimistes, au fond elle n'a rien d'inexplicable et ne donne pas le droit

de désespérer de l'œuvre si vaillamment commencée. Il faut, au contraire, la continuer avec une énergie nouvelle, et s'attacher particulièrement à former de jeunes maîtres unissant à une instruction solide cette ardeur communicative qui entraîne si facilement l'enfance.

C'est dire qu'une sorte de mission s'impose aux professeurs des écoles normales, d'où l'élan dont je parle doit partir. Il est nécessaire qu'ils inspirent par tous les moyens l'amour d'un art fécond en heureuses conséquences et en intimes et vives jouissances. Aux directeurs, aux directrices revient le soin d'aider, de leur côté, au succès de l'enseignement, par de petites soirées, par des séances périodiques qui, sans dérober aux occupations essentielles des élèves de trop nombreux moments, entretiennent chez eux un amour-propre salutaire et le souci de progrès constants.

Les juges appelés à examiner les candidats au brevet de capacité peuvent, eux aussi, accélérer le mouvement en montrant une exigence relative qui fasse prendre l'épreuve au sérieux et assure une bonne préparation. Si les connaissances requises sont bornées aux éléments, si la note de solfège n'entre que pour une part restreinte dans le calcul des points, ce sont deux excellentes raisons pour que les commissions ne se contentent pas d'une instruction douteuse plus funeste peut-être que l'ignorance.

L'inspection des écoles ne saurait demander aux maîtres, aux plus âgés surtout, l'application stricte des programmes; mais, au moins, doit-elle exiger de chacun ce qu'il peut donner, et augmenter la sévérité avec les années.

A ce prix et grâce à ce concert d'efforts, l'éducation musicale du peuple français pourra se faire; mais la foi est nécessaire, et la foi ne procède que de la vue d'une vérité

supérieure. Il faut croire à l'action du beau sur les caractères, à son influence sur les destinées des sociétés pour travailler à en répandre le goût. Il faut aimer les déshérités de cette terre pour se sentir soutenu dans la rude tâche de développer leur culture intellectuelle.

Conviendrait-il de les enfermer dans le cercle étroit de cette éducation utilitaire, indispensable sans doute à la conduite de la vie matérielle, mais qui ne satisfait point les instincts les plus élevés de notre nature? L'homme ne vit pas seulement de pain : il est bon, manifestement bon qu'un rayon de l'idéal vienne toucher ceux-là mêmes qui ne connaîtront plus hors de l'école que le travail des bras. Au moins auront-ils vu, dans leurs premières années, s'ouvrir devant eux un monde autre que celui de la matière, un monde où ils comprendront que l'activité humaine puisse s'exercer. Ces plaisirs esthétiques qu'ils auront goûtés seront une sorte de révélation : ils leur donneront l'intelligence de tout ce qui est élevé, noble, délicat; ils aviveront dans leur âme le sentiment de sa dignité et de son immortelle vocation. Ils contribueront à l'équilibre de cette éducation nationale qui ne doit pas être le privilège exclusif des mieux doués ou des plus favorisés de la fortune, mais qui doit assurer aux humbles leur part de lumière et de vérité. Réaliser cette communion intellectuelle dans la mesure que comporte l'infirmité de la nature humaine sera l'un des plus beaux triomphes du libéralisme.

TABLE DES MATIÈRES.

Pages.

Considérations générales..... 625
La musique dans les écoles avant la loi de 1833..... 629
L'enseignement musical de 1833 à 1850..... 638
L'enseignement musical de 1850 à 1880..... 654
Exposé de la législation actuelle..... 658

Appréciations..... 665

Conclusions..... 674

ENSEIGNEMENT DE LA GYMNASTIQUE

ET DES JEUX SCOLAIRES,

PAR

M. LE LIEUTENANT-COLONEL A. DALLY,

MEMBRE DE LA COMMISSION DE GYMNASTIQUE DU MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

ENSEIGNEMENT DE LA GYMNASTIQUE

ET DES JEUX SCOLAIRES.

CHAPITRE PREMIER.

LE PASSÉ.

De toutes les institutions helléniques que réveilla la Renaissance pendant ces derniers siècles, la gymnastique est celle qui tint la plus petite place dans les préoccupations des savants et des politiques. Quoiqu'elle ait été de bonne heure l'objet de travaux érudits, il faut arriver à la fin du siècle dernier pour trouver quelques tentatives sérieuses de restauration, et c'est par la pédagogie que la gymnastique entra, très modestement, dans les voies de la pratique. La Renaissance, en cela, s'est donc montrée très infidèle disciple de la Grèce.

C'est que celui qui n'a pas compris que la culture grecque avait pour assolement la beauté de la forme et que cette beauté ne s'obtient harmonieusement que par l'éducation corporelle incessante, n'a rien compris à la vie réelle de nos ancêtres intellectuels.

La gymnastique prenait le jeune Grec à l'adolescence et, quelque carrière qu'il suivît, elle ne le quittait qu'à l'extrême vieillesse.

Pour désigner l'exercice en général, les Grecs se servaient du mot *ascète* ou *ascésie*. Un ascète était un homme

qui exerçait également son esprit et son corps, et Platon nous en offre le type complet.

Les anciens n'ont point séparé les exercices de l'esprit de ceux du corps; ce n'était pas l'esprit, ce n'était pas le corps, c'était l'homme tout entier qu'ils prétendaient discipliner, et cela principalement en vue des qualités morales.

L'âme, disaient-ils, ne peut rien produire de grand et de digne sans l'aide des facultés du corps.

Le lieu destiné aux exercices du corps et à ceux de l'esprit était l'*Ascétérion*, et les premiers ascètes furent les disciples ou prêtres d'Asclépias, le bon, le bienfaisant ascète, fils d'Apollon, ce type parfait de l'évolution de la forme et de l'intelligence harmonisées dans l'unité.

Quelle ingénieuse figure que cet *Apollon*, fils de la force génératrice, *Zeus*, et son rayon lumière, *Hélios* ou *Phœbus*, dont les traits donnent la vie ou la mort, créateur des arts, de la forme et de l'harmonie, devin suprême, inventeur des exercices du corps et de ceux de l'esprit, dirigeant le chœur et les danses des Muses sur les terrasses de l'*Hélicon*, la montagne du Soleil!

La tradition fait d'Asclépias, ou Esculape, un personnage réel, mage ou prêtre Mazdéen, venu de l'Orient avec les premières tribus qui s'arrêtèrent dans la Grèce. Il fut divinisé, comme l'Esculape égyptien, *Eimophth*, fils de Phtha ou le Soleil, qui eut un temple à Memphis, à l'époque de la fondation de cette ville par Athothès, successeur de Ménès, le premier Pharaon de la première dynastie, c'est-à-dire trois ou quatre mille ans avant notre ère.

Dès l'origine des premières sociétés dans l'Occident, il y eut donc une méthode, un art spécial, une ascétique, pour

les exercices du corps et ceux de l'esprit. Ces exercices servaient aussi à rehausser l'éclat des fêtes publiques et la pompe des sacrifices; leur véritable destination fut la santé, l'unité sociale et la reconnaissance des dieux.

Considéré au seul point de vue du corps, l'ensemble des exercices porte le nom de *somacétique;* mais ce terme ne s'employait guère que pour désigner les exercices militaires.

Cependant, les exercices du corps donnant la force et l'adresse dans l'attaque et dans la défense, il se développa au sein de l'ascétique, cette institution essentiellement salutaire, une branche étrangère à sa nature toute pacifique et religieuse : ce fut l'*agonistique*, ou l'art de combattre dans les jeux publics. Ceux qui, dans ces luttes, remportaient le prix étaient des *athlètes* ou récompensés, et l'agonistique prit le nom d'*athlétique*.

L'athlétique ne fut donc autre chose que l'art de remporter le prix dans les jeux publics. Cet art fut condamné par tous les auteurs anciens, parce qu'il ne tendait qu'à former des corps robustes, massifs; des esprits lourds et rusés; à dégrader l'homme dans la beauté de ses formes et de son intelligence. Aussi, quand l'athlétique prédomina, la Grèce inclina de plus en plus vers la ruine.

Cependant les Crétois et les Lacédémoniens, comme aussi la plupart des peuples de la Grèce, avaient adopté l'usage de se dépouiller de tout vêtement pour s'exercer en pleine liberté. Le spectateur observait mieux les mouvements de la forme, la beauté des attitudes. Au point de vue de l'art, cet état de nudité intéressait tellement les Grecs, qu'ils donnèrent à l'ensemble des exercices du corps le nom de *gymnastique*, et au lieu où l'on s'exerçait, celui de *gymnase*. Ces termes avaient, pour les Grecs, une signification nationale;

ils représentaient l'idée du vrai dans le beau, que nous admirons encore, pour leurs incomparables formes, dans les œuvres merveilleuses de la statuaire qui ornent les collections de nos musées des antiques.

Dès le IXe siècle avant notre ère, le législateur Lycurgue avait fait de la gymnastique la base de l'éducation du citoyen, et dès lors, nous voyons cet art fournir à la Grèce cette magnifique race d'hommes dont la poésie et l'histoire nous ont transmis la brillante renommée.

Le premier souci d'un Grec était d'être beau, fort et soigné; ces qualités corporelles ne s'obtenaient que par la culture, et c'est pour cette raison que la gymnastique a tenu une place si considérable dans l'organisme social des Grecs. C'est donc à la Grèce que nous devons la forme tangible du beau éternel; c'est elle qui nous a démontré que la beauté n'était pas dans la grandeur, mais dans la grâce et l'harmonie.

Aussi, elle, la moins nombreuse des races humaines, en a été la plus grande par la multitude de ses hommes illustres.

La période qui s'écoule entre la fin des temps héroïques et le commencement des guerres du Péloponèse, entre 600 et 430 avant notre ère, comprend les siècles de Solon et de Périclès; c'est l'époque où l'influence condensée de la gymnastique sur une longue suite de générations avait donné à la population libre des Hellènes un haut degré de perfection physique. Or cette perfection physique est contemporaine des plus belles productions de la science, de l'art, de la poésie, de la littérature. (N. Dally, *Cinétiologie.*)

Partout où s'établissait une colonie grecque, on voyait s'élever un gymnase. Le gymnase a donc été, en quelque sorte, la caractéristique de la civilisation grecque.

En succombant dans les plaines de Mantinée, c'est au monde romain que la Grèce expirante transmettait les restes de sa civilisation artistique et la plupart de ses institutions qui l'avaient rendue si grande, et qui allait aider à la grandeur même de Rome.

Mais la tradition s'était obscurcie, et à Rome, nous voyons la gymnastique modifier profondément le sens de la culture corporelle. Le *champ de Mars* remplace le gymnase, la gymnastique devient toute militaire, la culture intellectuelle se réfugie dans les *Thermes*. La marche, la course, l'escrime, la jaculation, l'équitation, la natation, auxquels s'ajoutait la manœuvre des machines de guerre, formaient un ensemble de travaux, *exercitus*, dont le terme servit à désigner l'armée elle-même.

Rome n'avait donc pas hérité complètement de la gymnastique grecque; les exercices du corps y furent exclusivement théâtraux. Le soldat et le gladiateur, voilà ce qu'ont incarné les Romains. Les Thermes ne représentaient que la gymnastique curative.

Peu à peu, aux virils exercices du champ de Mars s'était substituée la coutume des jeux du cirque; les gladiateurs romains remplaçaient l'athlète grec. Puis un jour vint où ils tombèrent dans un oubli complet, et le nom même de *gymnastique* disparut.

Au moyen âge, l'ascétisme corporel, les exercices du corps, furent dominés par les exercices de l'âme. Les ascètes se réunissaient pour s'exercer à la mortification. L'ascétisme mystique n'eut d'autres contrepoids que dans les exercices de chevalerie, les tournois, la jectation, l'escrime, l'équitation, la lutte, etc. (E. Dally, *Gymnastique*.)

Rabelais nous a décrit fort plaisamment ce qu'était l'édu-

cation physique des rois et des seigneurs, dans la vie de *Gargantua et de Pantagruel*, au chapitre intitulé : *Comment Gargantua fut institué par Ponocrates en telle discipline qu'il ne perdit heure du jour.*

Mais ce mode d'éducation physique, tout athlétique, se modifiait bientôt sous l'influence du canon, qui changeait l'art de la guerre, et sous celle des lettres grecques, dont le retour donnait une nouvelle direction à la culture de l'intelligence.

Il suffit de lire les *Essais* de Montaigne pour avoir une idée de l'éducation physique au XVIe siècle, et des modifications que les meilleurs esprits voulaient y introduire. Le chapitre de l'*Instruction des enfants* est rempli de curieux détails sur cette matière.

Les idées de Montaigne, qui, deux siècles plus tard, devaient avoir une si grande influence sur l'*Éducation d'Émile*, de J.-J. Rousseau, furent accueillies avec faveur, et de nombreux ouvrages parurent à cette époque, qui tous préconisaient la nécessité de faire marcher de concert l'éducation physique et l'éducation intellectuelle des enfants, en se basant sur ce principe de la doctrine de l'antiquité : Éducation des facultés de l'esprit et de celles du corps dans le rapport de l'union intime des deux natures qui constituent l'homme :

> Ce n'est pas une âme, ce n'est pas un corps qu'on dresse; c'est un homme; il n'en fault pas faire à deux; il ne fault pas les dresser l'un sans l'autre.

Depuis de longues années il n'y avait plus d'éducation physique spéciale. Il est vrai que, dans les écoles, le jeu de paume (*pila palmaria*) et quelques autres exercices des anciens

étaient toujours en usage. Il n'y avait plus de gymnases publics. A Paris et dans quelques autres villes de France, on comptait un grand nombre de corporations pour le jeu de paume, l'escrime, l'arc, l'arbalète, l'arquebuse. On avait bien certaines règles empiriques pour chacun de ces exercices, mais ces exercices étaient isolés et ne formaient pas un ensemble méthodique fondé sur la science des mouvements et celle de leurs rapports entre eux et avec l'unité de l'organisme. Ces sociétés, qui eurent une si grande influence sur les mœurs de l'Occident, avaient pris naissance au moyen âge; elles n'avaient aucune connaissance des doctrines de la Grèce, alors complètement oubliées. Après la chute de Constantinople, en 1453, les écrits des auteurs grecs reparaissaient parmi nous et ouvraient un nouveau champ d'études à l'intelligence du XVIe siècle.

Ce fut un Italien, Antoine Gazi, de Padoue, qui, vers la fin du XVe siècle, recueillit, le premier en Europe, dans un ordre méthodique et dans un style clair et précis, les observations des médecins grecs, latins et arabes, des philosophes, des écrivains sacrés et des poètes, sur l'art de conserver la santé et de prolonger la vie des hommes. Son livre est intitulé : *Florida Corona.*

C'est, dit l'auteur, une couronne des plus belles fleurs cueillies dans les champs d'Hippocrate, d'Aristote, de Galien, d'Avenzoar, de Rhasès, d'Haliobas, de Dioscoride, de Damascène, de Mesné et d'autres anciens auteurs et même de quelques modernes.

L'ouvrage est divisé en trois cents chapitres, dont onze sont consacrés aux exercices.

Symphorien Champin, qui fut le médecin des rois Charles VIII et Louis XII et premier médecin du duc

Antoine de Lorraine, tout en empruntant des extraits à l'ouvrage de son contemporain Gazi, publia en 1512 la *Rosa Gallica*, dans laquelle il ajouta quelques notions sur les différents genres d'exercices.

Léonard Fuchs, professeur à l'Université de Tubinge, de son côté, publiait en 1565 ses *Institutiones medicæ*, qui contenaient un résumé de l'art des exercices. Il fut un des premiers médecins qui, passant de l'empirisme des Arabes à celui des Grecs, commencèrent à faire renaître exclusivement la doctrine d'Hippocrate et de Galien.

A Jean Canape, médecin de François Ier, nous devons la première traduction française de l'anatomie des os du corps humain et des deux livres du mouvement et des muscles, de Galien.

Ambroise Paré, qui mérita le titre de restaurateur de la chirurgie en France, suivit son exemple, et c'est dans ses œuvres que, pour la première fois, nous trouvons en langue française une notice sur l'application du mouvement à l'hygiène. Ses idées simples et nettement exprimées traitent la question générale au point de vue de l'hygiène; on sent qu'elles sont d'un homme d'intelligence, d'expérience et de conviction, et elles ont contribué à rendre plus populaires la nécessité et les bienfaits des exercices réguliers du corps.

Nous n'avons point à nous occuper ici de la cinèse chirurgicale, qui forme une branche parfaitement distincte de celle qui s'applique soit à l'éducation, soit à l'hygiène, soit à la thérapie. Nous voulons seulement noter qu'à partir de l'époque où l'anatomie et la chirurgie commencèrent à devenir des sciences plus exactes, on commença aussi à étudier le mouvement avec plus d'intelligence et de précision dans ses phénomènes soit naturels, soit artificiels.

Laurent Joubert, professeur à l'université de Montpellier, fut un des premiers qui ouvrirent cette voie nouvelle par son *Traité du Ris*, publié en français en 1560. Il faut se rappeler que l'action du rire, aussi bien que celle de pleurer, faisait partie de l'éducation physique des enfants et de la thérapie par le mouvement.

Après Joubert, André du Laurens, également professeur à l'université de Montpellier, publia aussi, en 1603, un traité *De risu ejusque causis et affectibus libri duo*, et un grand nombre d'écrivains s'occupèrent de la même question au point de vue de la santé et de la maladie, ou simplement de la physiologie.

Bientôt, à l'étude des modes de l'exercice et de ses effets généraux on joignit celle des formes générales, de ses grandes divisions et des lieux qui lui avaient été consacrés. On fit simultanément le même travail sur les bains, dont l'usage avait toujours été associé à celui des exercices.

Guillaume Budé, le fondateur du Collège de France et de la Bibliothèque du roi, avait donné en 1508, dans ses *Annotations sur les Pandectes*, une notice des gymnases, des bains, des exercices athlétiques et de la saltation. Quelques autres écrivains avaient aussi publié des notes sur les mêmes matières; mais Laurent Joubert, et avant lui Guillaume du Choul, le célèbre antiquaire de Lyon, furent les premiers qui considérèrent enfin cette grande institution du passé dans l'ensemble de ses parties.

L'ouvrage de Guillaume du Choul parut en 1567, sous le titre de *Discours des bains et exercitations grecques et romaines, avec une dédicace au roi Henri II de France.*

Peu de temps après, Jules-César Scaliger consacra quelques chapitres de sa poétique, *Poetices libri septem*, publiée à

IMPRIMERIE NATIONALE.

Lyon en 1561, à la saltation, à ses variétés, aux exercices et aux jeux gymniques; et Laurent Joubert, reprenant la pensée de Guillaume du Choul, son parent, lui donna des proportions un peu plus considérables, en deux mémoires qui parurent en 1582 à Lyon. Le premier est intitulé : *De gymnasiis et generibus exercitationum, apud antiquos celebrium;* le second : *De balneis antiquorum, tum Græcorum, tum Romanorum libellus.*

Dans ces deux mémoires, il n'est pas question de deux grands ouvrages sur la même matière qui, quelques années auparavant, avaient paru en Italie, et rien n'indique que Joubert les ait connus ou qu'il en ait fait usage.

Le premier de ces ouvrages a pour titre : *De l'art de la gymnastique*, par Jérôme Mercuriali, professeur à l'université de Padoue, publié à Venise, en 1569.

Le livre de Mercuriali, dit M. Hillairet, reste comme le trait d'union entre la gymnastique antique et la gymnastique moderne, dont il est en quelque sorte le précurseur.

Le second : *Des thermes*, par André Baccio, premier médecin du pape Sixte-Quint, publié à Venise en 1571.

A ces premières compilations sur l'art de la gymnastique viennent s'ajouter celles d'un jurisconsulte de Toulouse, Pierre du Faur de Saint-Jorri, sur une des branches spéciales à cet art : *Agonisticon, ou de l'athlétique et des jeux du gymnase, de la musique et du cirque chez les anciens*, publié à Lyon en 1590 et 1595, et destiné à répandre parmi la jeunesse des écoles la connaissance des mœurs de l'antiquité, qui étaient alors l'objet des recherches les plus sérieuses.

Cependant, après tant de recherches laborieuses sur l'art

de la gymnastique chez les anciens, on finit par s'apercevoir qu'elles étaient purement historiques et, dans cet état, inapplicables aux mœurs modernes. Elles avaient mis à découvert les avantages que les anciens en avaient retirés, et, en même temps, on remarquait que l'extinction progressive de cet art coïncidait avec la décadence de la force militaire et de la vraie santé individuelle, et avec l'apparition d'un grand nombre de maladies nouvelles, inconnues des anciens. « Toutefois, a dit Mercuriali, il ne faut pas désespérer qu'il se rencontrera un jour des hommes d'intelligence et de talent qui, mettant à profit tant de travaux, parviendront à régénérer cet art salutaire et à l'approprier aux besoins de la société nouvelle. »

Un grand nombre d'autres traités sur l'art de conserver la santé et de prolonger la vie furent publiés dans les dernières années du XVIe siècle.

Ce siècle avait simplement constaté l'état général de la gymnastique et de ses applications chez les anciens; sa tâche était accomplie. On avait bien fait aussi des vœux, quelques tentatives même, pour le renouvellement de cet art; seulement on oubliait qu'avant de prescrire le mouvement comme les anciens, il fallait d'abord le connaître au moins comme eux. Cette étude était réservée aux siècles suivants.

Toutes ces théories, loin d'affaiblir l'idée de l'utilité du mouvement gymnastique, tendirent au contraire, surtout depuis les travaux de Paracelse, qui fut le précurseur de la chimie et de la thérapeutique modernes et des nouveaux systèmes de physiologie, à faire mieux ressortir et l'importance de l'emploi de cet art et la nécessité de ses éléments.

Un des premiers vulgarisateurs de la doctrine de Paracelse, à Paris, fut Joseph du Chesne, médecin ordinaire de

Henri IV. Son *Traité d'hygiène*, publié en français en 1606, est intitulé : *Le pourtraict de la santé;* il renferme un parallèle entre les exercices des anciens et ceux qui étaient usités en France à cette époque, qui ne nous apprend rien du mécanisme du mouvement et de ses lois; mais cette comparaison, qui est la première qui ait été faite, répand quelque lumière sur cette question et semble clore momentanément la série des travaux d'ordre général entrepris pendant tout le XVIe siècle.

Avec le XVIIe siècle commence une autre série d'études, un nouveau courant d'idées, des essais, des formes nouvelles dans l'art de la gymnastique, comme dans toutes les autres branches des sciences et des arts.

Ce siècle, riche des choses colligées du passé, se met à observer ces choses en ce qu'elles sont en elles-mêmes; on les divise, on met à nu leurs éléments, on les étudie mieux, on découvre des faits jusqu'alors inobservés ou mal observés. Les systèmes et les théories des anciens se confirment ou se modifient, se détruisent ou se remplacent.

Telles furent les expériences de Sanctorius, professeur à l'université de Padoue, établissant que la santé est dans un rapport toujours constant avec la quantité de la transpiration insensible, dont il publia la statistique en 1614, à Venise.

Le célèbre Boerhaave considère cette statistique comme le premier livre de médecine qui revête un caractère de perfection, et Buglivi déclare que cette découverte et celle de la circulation du sang, qui eut lieu quelques années après, sont les deux pôles autour de l'axe desquels se meut désormais toute la sphère de la médecine.

Comme suite à ces travaux, la notion du corps humain fut mieux déterminée par les découvertes de Toricelli sur la pesanteur de l'air, de Harvey sur la circulation du sang, de Malpighi, de Darvernig, de Winslow sur l'anatomie; le *Traité de l'homme*, de Descartes; les travaux de Perrault, de Bacon, etc.

Quant aux différentes espèces d'exercices qui contribuent le plus à conserver la santé, disait Bacon, aucun médecin ne les a encore suffisamment distingués et spécifiés, quoiqu'il n'y ait presque point de disposition à quelque maladie qui ne puisse être corrigée par certains exercices bien appropriés.

Il faudra deux siècles encore pour que le desideratum de Bacon soit rempli.

Cette phalange de travailleurs, auxquels Sanctorius avait ouvert la voie, poussèrent jusqu'à l'exagération les conséquences d'un principe rationnel; ils n'en ont pas moins la gloire d'avoir principalement contribué à renouveler parmi nous les lois fondamentales de la physiologie.

Parmi les hommes remarquables qui s'occupèrent de cette question, il faut citer Fabria d'Acquapendente, Chrétien Fromann, Walter Charlton, Antoine Deusing, Nicolas Sténon, d'Alphonse Borelli, Boissier de Sauvages, Cheyne, Frédéric Hoffmann, Robert Fludd, Kléper, Libavius, Gassendi, Mersenne. Pendant tout le XVIIe siècle, les sciences positives s'étaient dégagées des traditions classiques et des traditions théosophiques qui, sous le nom de *sciences occultes*, avaient dominé le moyen âge. Tout ce qui n'avait point été établi comme un fait matériel, perceptible aux sens et appuyé d'une démonstration rationnelle, avait été impitoyablement rejeté et relégué dans le monde de l'imagination et des chimères.

La science avait donc fait de brillantes conquêtes sur l'erreur, et la reconstitution de l'art de la gymnastique se préparait lentement par le concours de toutes les connaissances humaines renouvelées. Aussi parallèlement au grand mouvement scientifique du XVIIe et du XVIIIe siècle, des écrivains, mus par leur admiration pour les choses classiques de l'antiquité, reprirent l'étude de la cinésie grecque et y apportèrent de nouvelles lumières. En même temps on inventa des machines à exercices; on groupa en un certain ensemble les jeux et les exercices en usage; on étudia les diverses espèces de mouvements; on chercha ceux qui étaient les plus convenables dans certaines maladies, et dans toutes les universités de l'Europe, il y eut un grand nombre de thèses soutenues sur des questions relatives au mouvement, au repos, à l'exercice. En 1717, un des plus savants antiquaires de France, de l'Académie des inscriptions et belles-lettres, le docteur Jean Burette, écrivit plusieurs mémoires sur les diverses branches de la gymnastique des anciens.

C'est à ces travaux que s'est inspiré un autre membre de l'Académie des inscriptions et belles-lettres, l'abbé Barthélemy, dans son *Voyage du jeune Anacharsis en Grèce*, qui parut en 1788. L'idée de la gymnastique des anciens avait pénétré dans toutes les classes de la société. C'étaient les siècles de Louis XIII, de Louis XIV, de Louis XV. Au souvenir de la Grèce et de son intelligence revêtue des plus belles formes humaines que l'art avait reproduites avec une si grande supériorité, on se préoccupa d'autant plus sérieusement de l'utilité du retour de la gymnastique dans les mœurs nouvelles, qu'on avait déjà remarqué l'appauvrissement de la constitution de l'homme. Mais il n'existait plus

de système d'exercices dont tous les éléments fussent coordonnés physiologiquement entre eux. Il fallait d'abord étudier ces éléments. Jusque-là rien ne pouvait se reconstituer d'une manière rationnelle et satisfaisante. Le traité de Léonard de Vinci *Sur la peinture*, publié en 1651, n'a pas peu contribué non plus à la rénovation de la gymnastique en Europe; il contient les règles de l'attitude et du mouvement, d'après l'antique.

L'art de l'escrime, à cette époque, était fort en honneur. Dès 1573, Saint-Didier avait publié, en français, les écrits des premiers maîtres italiens, les deux Marozzo et Grassi, sous le titre de *Traité de l'épée, seule mère de toutes les armes*. Girard Thibault, d'Anvers, fit faire à cet art des progrès remarquables, et dédia à Louis XIII, en 1628, son grand ouvrage qui avait pour titre : *Académie de l'espée, où se démontrent par reigles mathématiques, sur le fondement d'un cercle mystérieux, la théorie et la pratique des armes à pied et à cheval.*

Chose remarquable, l'escrime, ce sanglant héritage du gladiateur, fut l'une des premières branches cinésiques qui se perfectionnèrent parmi nous. Hâtons-nous d'ajouter que c'est dans le perfectionnement de cet art que le Suédois Ling retrouva les premiers éléments de l'art qui donne les belles proportions du corps et la santé.

A partir de cette époque, les meilleurs esprits prêtèrent une attention plus sérieuse à l'étude du mouvement artificiel et de ses éléments anatomiques et physiologiques, que les travaux de Stahl, Hoffmann, Halle, Daremberg, Boerhaave avaient mis en lumière, en prouvant que le mouvement était l'expression la plus immédiate de la vie. On inventa ensuite des machines pour s'exercer dans les

salons : l'une reproduisait les mouvements de l'équitation; l'autre ceux de la scie; celle-ci communiquait des vibrations; celle-là une rotation à effet excentrique, etc.

En 1756, un des disciples de Boerhaave, Tronchin, président du collège de médecine d'Amsterdam, fut appelé à Paris pour donner ses soins au duc de Chartres et aux autres enfants du duc d'Orléans. Il y acquit bientôt une telle réputation que, dans son *Essai sur l'histoire de la médecine en France*, Louis Chomel écrivait en 1762 : « Ce que les historiens nous disent des différents caractères des médecins les plus accrédités de Rome aurait lieu de nous étonner, si nous ne voyions pas reparaître, comme par intervalle, des hommes aussi singuliers. La postérité aura peine à croire qu'on ait vu à Paris un médecin étranger, fort à la mode et fort couru, qui cependant rejetait de sa méthode saignées, purgations, lavements, quinquina, opium, émétique, lait, bains, eaux minérales, etc. Toute sa pratique se bornait à conseiller des frictions, du mouvement, de l'exercice, de longues promenades à pied, l'usage du vin, de la viande froide. »

C'est que Tronchin attaquait de front toutes les habitudes médicales quand il les jugeait vicieuses; ce fut ainsi qu'il prescrivit le renouvellement plus fréquent de l'air autour des malades; il s'occupa beaucoup des enfants sous le point de vue du développement de leurs forces et de toutes les branches de leur éducation physique. Il fit aussi une application plus étendue de l'hygiène en traitant plusieurs maladies par le régime et par l'exercice, plutôt que par les médicaments. Il fut le médecin de Voltaire, qui, d'après son avis, alla habiter Ferney, et l'amitié du vieux malade a immortalisé son médecin.

Mais à la Faculté de médecine de Paris on avait alors tant perdu le souvenir des effets salutaires des exercices spéciaux et réguliers du corps, qu'on y désapprouvait hautement la méthode de Tronchin, méthode qui avait son origine dans la doctrine de Boerhaave, qui lui-même l'avait recueillie des enseignements de son maître, Charles Drelincourt, membre de cette faculté.

Cependant l'idée avait commencé à pénétrer au sein même de cette faculté, et l'on vit, à cette époque, Nicolas Andry, son doyen, s'en montrer le plus ardent propagateur. Dans cette vue, il rédigea lui-même sa thèse académique, à laquelle il attachait une si grande importance, qu'il la fit soutenir deux fois à vingt années d'intervalle, et en donna lui-même la traduction. C'est le premier écrit qui présente un ensemble d'exercices propres à reconstituer la base de l'art cinésique en France. Il a pour titre : *Thèse soutenue aux écoles de la faculté de médecine de Paris, le 4 mars 1723 et le 23 mars 1741, sous la présidence de M. Andry, docteur-régent de la même faculté, docteur, professeur et censeur royal, savoir :* L'EXERCICE MODÉRÉ EST-IL LE MEILLEUR MOYEN DE SE CONSERVER EN SANTÉ ?

Cette thèse avait principalement pour but de raviver l'idée de l'utilité des exercices du corps et d'en rendre la pratique populaire. On n'y prononce pas une seule fois le mot de *gymnastique :* ce mot rappelle essentiellement l'art de l'athlétique, cette forme vicieuse des exercices des anciens et tout à fait étrangère à nos mœurs; mais elle recueille les exercices et les jeux qui étaient en usage à l'époque, et, sans les coordonner toutefois à un système méthodique, elle en indique l'application au développement régulier du corps, à la conservation de la santé et au traitement des

maladies. Le sentiment profond qu'avait l'auteur du mouvement lui fait imaginer des formes nouvelles appropriées à des cas particuliers. Cependant, si nous pouvons le considérer comme le fondateur de la cinésie en France, ce n'est pas seulement pour ces raisons déduites de la thèse, c'est encore pour un autre ouvrage qui le plaça haut dans l'estime de toute l'Europe. Cet ouvrage a pour titre : L'Orthopédie, *ou l'art de prévenir et de corriger dans les enfants les difformités du corps, le tout par des moyens à la portée des pères et des mères, et des personnes qui ont des enfants à élever*, par M. Andry, conseiller du roi, lecteur et professeur en médecine au collège royal, docteur-régent et ancien doyen de la faculté de médecine de Paris. (2 vol., Paris, 1741.) Ce traité didactique est le premier qui ait été produit sur cette matière.

Bien qu'un assez grand nombre d'écrits sur la gymnastique se fussent produits pendant la seconde moitié du XVIIIe siècle, et que l'influence d'Andry et de Tronchin, chauds partisans des exercices corporels, fût de leur temps considérable, c'est sans doute au retentissement des écrits de J.-J. Rousseau qu'on doit l'essor vigoureux de la gymnastique éducative, à la fin du XVIIIe siècle.

Voulez-vous cultiver l'intelligence de votre élève, dit l'auteur de l'*Émile*, cultivez la force qu'elle doit gouverner, exercez continuellement son corps, rendez-le robuste et sain, pour le rendre sage et raisonnable.

La première édition de l'*Émile* est de 1761.

Quelques années après, en 1780, paraissait le *Traité de gymnastique médicinale et chirurgicale* de J.-C. Tissot, qui allait ouvrir aux observateurs un vaste champ où il a été beaucoup glané.

Malheureusement, ce fut à l'étranger surtout que le mouvement pédagogique se produisit : d'abord en Suisse, sous l'influence de Pestalozzi; ensuite en Allemagne, sous celle de Besadow et de Genter Muttet, en 1786, de Vieth et de John; en Danemark, sous celle de Nachtigal.

La France, entièrement livrée à ses guerres intestines et étrangères, où pendant vingt ans ses plus belles races devaient être moissonnées sans profit, n'y participa que plus tard. Ainsi, dit justement Bouvier, quand s'ouvrit le XIXe siècle, trois États en Europe étaient seuls pourvus de gymnases; c'étaient la Suisse, l'Allemagne et le Danemark. (Eug. Dally.)

CHAPITRE II.

LE PRÉSENT

Avec le XIXe siècle commence la renaissance de l'art de la gymnastique en France.

On voit reparaître, d'une manière plus scientifique, des applications du mouvement dans un grand nombre de cas où tous les autres agents thérapeutiques font défaut. Ainsi MM. Bourdon, Bouvier, Maissiat, Gerdy, Blache, Percy, Laurent, Vulpian, Nélaton, Journaz, Cruveilhier, Proiry, Marrotte, Mandl, Segond, Paussanille, Bastien, Londe, Broussais, Begin, Pravaz, Foissac, Legrand, Thierry et beaucoup d'autres savants docteurs apportent une sérieuse attention à l'étude et à l'administration du mouvement artificiel. Ces études, il est vrai, ne forment point un corps de doctrine dont toutes les parties sont unies physiologiquement entre elles; ce ne sont encore que des fragments traditionnels ou des observations partielles. Mais, à ces travaux, on aperçoit déjà que l'œuvre de renouvellement, commencée depuis le XVIe siècle et continuée jusqu'à nos jours, sans interruption, aboutira prochainement à la réalisation d'une méthode en rapport avec nos mœurs, comme avec le progrès des sciences et des arts.

Vers 1816, la France ne possédait encore aucun gymnase, lorsque, sous l'influence du *Traité de gymnastique* de J.-C. Tissot, MM. Amar Duvivier et Jauffret tentèrent de timides essais pédagogiques.

Vers cette époque, Clias, officier d'artillerie de l'armée suisse, présentait à la Société de médecine de Paris son ouvrage intitulé *Gymnastique élémentaire* et, sur le rapport favorable du docteur Bally, demandait le patronage de la Société pour l'instruction élémentaire, fondée à Paris depuis 1815. Malheureusement, Clias rencontra de tels obstacles dans ses tentatives de réalisation de son plan d'éducation physique, qu'il échoua, malgré l'appui qu'il avait rencontré auprès de ces deux sociétés. Découragé, il passa en Angleterre.

A peu près à la même époque, Amoros, directeur d'un institut gymnastique à Madrid, vint à Paris et fut attaché pendant quelque temps à divers établissements d'instruction en qualité de professeur de gymnastique. Vers 1820, il fonde, place Dupleix, un *gymnase normal, civil et militaire*, qui obtient rapidement un tel succès, que le préfet de la Seine, M. de Chabrol, décide la création d'un *gymnase normal civil* dans lequel sont admis gratuitement les élèves des lycées et collèges communaux, et dont il confie la direction à Amoros.

En 1819, un troisième gymnase est créé pour les sapeurs-pompiers; enfin, en 1820, sous le ministère de la guerre de Gouvion de Saint-Cyr, un *gymnase normal militaire* est créé dans le parc de Grenelle, et Amoros, nommé colonel à cette occasion, prend la direction de ce nouvel établissement.

M. Laisné, qui devait plus tard devenir l'un des plus fervents apôtres de la gymnastique, était attaché au gymnase de Grenelle, en 1835, en qualité de sous-officier du génie.

Dès 1833, des gymnases divisionnaires sont créés dans

les places de Metz, Arras, Strasbourg, Lyon, Montpellier, Toulouse et Reims.

En 1840, l'enseignement de la gymnastique est prescrit dans tous les corps de troupe; à cet effet, les casernes sont pourvues du matériel nécessaire pour les exercices les plus essentiels dans l'instruction du soldat.

A cette même époque, Clias rentrait en France et se consacrait, avec un complet désintéressement, à la propagation de la gymnastique, d'abord à Besançon, puis à Paris, où il fut chargé de l'enseignement de la gymnastique dans les écoles communales, enseignement créé sur le rapport de M. Boulay de la Meurthe, et l'avis conforme du préfet de la Seine et du Conseil municipal.

En 1842, Clias avait publié une seconde édition de son *Traité de gymnastique*, et l'année suivante il faisait paraître *La Callisthénie* ou *Somacétique naturelle appropriée à l'éducation des jeunes filles*, renfermant quelques figures spéciales. En 1845, le docteur Bouvier présentait à l'Académie de médecine de Paris le dernier ouvrage de Clias : *La gymnastique populaire*.

De son côté, quelque temps avant sa mort, en 1847, Amoros publiait son *Manuel de gymnastique*, en deux volumes, dans lequel on trouve la description de la plupart des exercices pratiqués de son temps dans les divers gymnases de l'Europe.

On peut donc considérer Clias et Amoros comme les deux maîtres de l'école gymnastique en France.

Cependant on ne peut dire qu'ils aient réussi à y implanter la gymnastique, si l'on considère que, en 1845, M. de Salvandy, ministre de l'instruction publique, nommait une commission chargée, non seulement de constater

l'état des exercices gymnastiques dans les collèges de Paris et de Versailles, mais encore de rechercher les causes qui avaient fait délaisser ou négliger ces exercices; d'apprécier l'influence de la gymnastique, telle qu'elle était pratiquée, sur les études, sur la santé et sur les mœurs des élèves, et enfin d'examiner de quelle utilité pouvaient être ces exercices mis en pratique.

A cette situation qui menaçait de frapper d'impuissance l'enseignement de la gymnastique, l'initiative privée vint heureusement apporter le remède.

En 1847 et en 1848 avaient paru deux ouvrages importants qui ont concouru aux progrès de la gymnastique en France : l'*Instruction pour l'enseignement de la gymnastique dans les corps de troupe*, et l'*Instruction pour l'enseignement de la gymnastique dans la division des équipages et à bord des bâtiments de la flotte.*

En 1847 arrivait à Paris un homme d'un génie spécial, dont la jeunesse s'était écoulée dans les jeux et les cirques forains du Midi, où sa force extraordinaire, son agilité et la remarquable harmonie de ses formes l'avaient fait remarquer. Triat (de Nîmes) avait fondé à Liège, puis à Bruxelles et au collège de Juilly, des gymnases dans lesquels il avait magistralement professé une méthode nouvelle basée sur une culture corporelle recherchant l'harmonie des formes et l'équilibre musculaire, à l'exclusion de tout exercice d'acrobatie. Il construisit, avenue des Veuves, un gymnase qui a depuis servi de modèle et de type. Présentée sous une forme nouvelle, sa méthode d'enseignement faisait comprendre la valeur réelle de l'exercice pour fortifier la jeunesse et combattre la tendance aux infirmités de l'âge

mûr; elle avait son application pour tous les âges et pour toutes les conditions sociales.

Une impulsion nouvelle était donnée à la gymnastique et, dès 1848, N. Dally présentait au Comité de l'instruction publique de l'Assemblée nationale un projet de création d'*un institut national et central de gymnastique*. Les savants se mettent à l'œuvre, des gymnases se constituent, des sociétés de gymnastique se fondent; l'école normale de gymnastique militaire, transportée du parc de Grenelle à Joinville-le-Pont, est reconstituée en 1852 sur un plan nouveau; des officiers et des hommes de troupe y font tous les ans un séjour de six mois et retournent dans leurs régiments diriger l'enseignement de la gymnastique. D'Argy et Laisné, de Féraudy, élèves d'Amoros, y continuent les traditions du maître dans la gymnastique militaire et athlétique.

Dans les principales villes de France, à Strasbourg, Colmar, Wissembourg, Péronne, Saint-Omer, Lille, Laon, Compiègne, Hazebrouck, Épinal, les autorités locales introduisent la gymnastique dans l'enseignement. A Paris, l'Assistance publique édifie des gymnases couverts et en plein air dans les hôpitaux d'enfants, et en confie la direction à Napoléon Laisné, qui vient de publier son premier ouvrage : *Gymnastique pratique*.

Les écrits des savants sont nombreux; citons ceux de MM. Blache, Macquart, Mérat, Roux, Villermay, Esquiral, Gasc, Bérard, Jomard, Schérer, les Dally père et fils, de France, Bouchardat, Pomparey, Verdier, Tardieux, Carue, Delpech, Duhonau, Bouchard, Pascaud, Philippeaux, Béclard, Royer-Collard, Estradère, Bernard, Burcq, Laurent de Sarlandière, du Bois-Reymond, Ch. Féré, Mourson, Michel Lévy, Foissac, Demarquay.

Il était désormais impossible que l'Université ne suivît pas le mouvement de l'opinion publique, de plus en plus favorable au développement de la gymnastique en France.

La loi du 15 mars 1850 inscrit l'enseignement de la gymnastique dans les matières facultatives de l'enseignement primaire.

Le 24 mars 1851 paraît le règlement relatif aux écoles normales primaires, qui classe la gymnastique dans les matières de l'enseignement.

Le 13 mars 1854, sous le ministre Fortoul, une commission est instituée; « elle a pour mission de rechercher les moyens les plus propres à développer les forces physiques de la jeunesse confiée aux lycées, et de la mettre ainsi en mesure d'accomplir, sans fatigue, le travail intellectuel qui lui est demandé ».

Sur le rapport de M. le professeur Ph. Bérard, un règlement intervient et porte que « la gymnastique fait partie de l'éducation des lycées; elle est l'objet d'un enseignement régulier qui est donné aux frais de l'établissement. Les leçons d'équitation sont facultatives et restent à la charge des familles ».

La loi du 21 juin 1865, sur l'enseignement secondaire spécial, réserve une place à l'enseignement de la gymnastique; mais cet enseignement n'est pas compris dans les matières obligatoires.

Cependant, en dehors de l'intervention de l'administration universitaire, la plupart des établissements particuliers d'instruction avaient introduit l'enseignement de la gymnastique dans leurs programmes, et les gymnases particuliers se multipliaient. L'impulsion salutaire était donnée; la marche progressive en avant ne va plus être interrompue.

IMPRIMERIE NATIONALE.

Le 15 février 1868, un arrêté du Ministre de l'instruction publique, M. V. Duruy, institue une commission chargée, sous la présidence du Ministre, de « l'examen des questions relatives à l'enseignement de la gymnastique dans les écoles publiques, et de présenter un programme méthodique des exercices convenables aux divers âges et dans les diverses catégories d'établissements scolaires ».

Cette commission était composée de :

MM. le baron Larrey, président du conseil de santé des armées, membre de l'Institut, *vice-président ;*

Mourier, inspecteur général honoraire de l'enseignement supérieur, vice-recteur de l'académie de Paris;

Pillet, chef de division de l'enseignement primaire au ministère de l'instruction publique;

le colonel Roux, commandant le 9e régiment de ligne;

Julien, proviseur du lycée de Vanves;

Gautrelet, chef de bataillon, commandant le 20e bataillon de chasseurs à pied;

Vergnes, capitaine instructeur de gymnastique du régiment de sapeurs-pompiers;

le docteur Bouvier, membre de l'académie de médecine;

le docteur Hillairet, médecin de l'hôpital Saint-Louis et du lycée Saint-Louis;

de Fontaine de Resbecq, sous-chef du cabinet du Ministre de l'instruction publique, *secrétaire.*

M. le docteur Hillairet, rapporteur de la commission, dans son rapport qui a été le véritable point de départ de l'organisation de l'enseignement de la gymnastique dans les écoles publiques, a présenté un historique très complet et très savant de la gymnastique contemporaine. Nous croyons devoir nous y arrêter plus longuement.

Remontant aux premiers âges de l'antiquité, il a tracé l'histoire de la gymnastique à travers les siècles; puis, étudiant la période moderne, c'est par une comparaison raisonnée avec les méthodes suivies dans les divers pays de l'Europe qu'il en a déduit les programmes applicables aux diverses catégories d'établissements, aux différents âges des élèves, ainsi qu'à l'organisation du personnel enseignant. Ce rapport était accompagné d'une note complémentaire sur la *gymnastique orthopédique*, du docteur Bouvier, membre de la commission.

Les conclusions de ce rapport furent adoptées, et le décret du 3 février 1869 détermina ainsi qu'il suit les écoles dans lesquelles la gymnastique devait être enseignée :

1° La gymnastique fait partie de l'enseignement donné dans les lycées ou collèges communaux;

2° Elle est obligatoire dans les écoles normales primaires;

3° Elle peut être organisée dans les écoles primaires communales, lorsque les conseils municipaux ont avisé aux mesures nécessaires.

Un maître de gymnastique est attaché à chaque lycée ou collège et à chaque école normale primaire; il est nommé par le Ministre.

Dans les écoles primaires communales, les exercices gymnastiques sont dirigés par l'instituteur ou par un maître spécial.

Une commission de cinq membres, nommée par le Ministre de l'instruction publique, est instituée au chef-lieu de chacune des académies pour examiner les candidats qui veulent obtenir un *certificat spécial d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique*. Ce certificat est délivré par le Ministre sur le rapport de la commission.

La commission d'examen instituée au chef-lieu de chaque département, pour juger l'aptitude au brevet de capacité pour l'enseignement primaire, est autorisée, en ce qui touche les épreuves relatives à la gymnastique, à s'adjoindre, à titre consultatif, pour cette partie spéciale de l'examen, une ou deux personnes ayant fait une étude particulière de cet enseignement.

A ce décret étaient annexés les programmes de l'enseignement de la gymnastique dans les écoles primaires de garçons, les lycées, les collèges communaux et les écoles primaires.

Le 9 mars suivant, le Ministre de l'instruction publique, M. V. Duruy, adressait une circulaire aux recteurs sur l'enseignement de la gymnastique dans les établissements publics d'instruction. Nous y relevons le paragraphe suivant, qui est la caractérisque de cet enseignement :

La gymnastique de l'armée a pour but d'habituer ceux qui s'y livrent à des exercices difficiles et même, jusqu'à un certain point, dangereux, afin que le soldat arrive à la plus grande puissance de force musculaire, d'adresse et d'agilité, en même temps qu'il s'habitue à triompher d'obstacles en apparence périlleux. La gymnastique des lycées et des écoles, au contraire, ne doit chercher qu'à développer d'une manière normale et progressive les forces du corps, à en rétablir, au besoin, l'équilibre et l'harmonie. C'est un exercice hygiénique que le médecin surveille et contrôle, et non pas un moyen de produire des prodiges d'agilité ou de hardiesse.

Le Ministre donnait ensuite toutes les indications nécessaires sur l'utilité de la gymnastique, le nombre et la durée des leçons, la construction des gymnases et l'installation du matériel, la nature des appareils et agrès, le vêtement, le choix des maîtres de gymnastique, la formation de la commission de cinq membres instituée pour délivrer des certificats d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique, l'aptitude et l'âge des élèves appelés aux exercices gymnastiques, les précautions à prendre dans l'intérêt de la santé des élèves et pour éviter les accidents.

Le 21 avril 1869, un arrêté ministériel déterminait les

conditions d'achats d'appareils mobiles et d'agrès pour l'enseignement de la gymnastique, suivi d'une note y attachée donnant la liste des appareils et agrès et les formules pour les commandes.

Le 11 mai 1869, une circulaire ministérielle prescrivait l'envoi d'un rapport annuel sur l'enseignement de la gymnastique dans les lycées et collèges.

Le 15 mai suivant, une nouvelle circulaire déterminait le traitement des professeurs de gymnastique dans les lycées.

Le 24 mai suivant, nouvelle circulaire par laquelle, en envoyant l'arrêté du 21 avril et les programmes, le Ministre fixait les précautions à prendre pour l'admission des élèves aux exercices et pour la visite des appareils.

Le 25 novembre 1869, M. O. Bourbeau, ministre de l'instruction publique, prenait un arrêté par lequel il réglait tout ce qui concernait l'examen à subir devant les commissions compétentes, par les aspirants au certificat spécial d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique.

Le 25 juin 1870, une circulaire de M. Mège, ministre de l'instruction publique, prescrivait, pour les élèves âgés de quatorze ans au moins, les exercices de sauvetage en cas d'incendie.

Telle a été l'œuvre de la commission formée par M. V. Duruy, ministre de l'instruction publique, sur les bases du rapport établi par M. le docteur Hillairet. Au cours de ses travaux, la commission avait pris en considération différents travaux et méthodes qui lui étaient présentés, notamment ceux du docteur E. Dally, « dont le père, dit le docteur Hillairet, était à la fois un érudit et un gymnaste habile, qui a laissé des travaux considérables sur l'histoire de la gymnastique et l'utilité des exercices physiques ».

M. N. Dally avait publié un ouvrage intitulé : *Cinésiologie* ou *Science du mouvement dans ses rapports avec l'éducation, l'hygiène et la thérapeutique*, qui renferme une histoire très complète de la gymnastique depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos jours.

M. le docteur Hillairet recommandait aussi aux instituteurs de faire exécuter aux enfants les petits jeux gymnastiques de Mme Pape-Carpantier, qui venaient d'être adoptés par les salles d'asiles.

Tout en regrettant de ne pouvoir, en ce qui concerne la gymnastique des jeunes filles, formuler un programme comme pour les garçons, le rapporteur signalait que la commission « aurait cru remplir incomplètement sa mission et même laisser une lacune regrettable dans ce travail, si elle ne s'était occupée de ce programme ».

Plus encore que les garçons, disait le savant rapporteur, les jeunes filles, moins abandonnées à elles-mêmes, dont la vie est plus sédentaire, ont besoin de ces exercices si utiles à développer en elles toutes les forces de l'organisme, et à les préparer à supporter plus tard les épreuves que la nature leur a dévolues.

Et il ajoutait qu'un assez bon nombre d'écoles primaires mixtes, d'écoles spéciales de filles et d'institutions privées étaient entrées dans cette voie; que la plupart des gymnases particuliers étaient très fréquentés par les jeunes filles.

En sorte qu'il devenait opportun, sinon indispensable, de composer un programme qui, s'il ne peut être rendu obligatoire au même titre que celui des écoles de garçons, puisque la plus grande partie des écoles de filles sont placées en dehors de l'autorité universitaire, devrait au moins être recommandé.

Au cours de ses travaux, la commission avait successivement visité les principaux gymnases de Paris et des environs, notamment ceux du régiment de sapeurs-pompiers, dirigé par le capitaine Vergnes; de M. Pascaut; de l'hôpital des Enfants, dirigé par Napoléon Laisné, qui venait de publier son *Traité élémentaire de la gymnastique classique;* de Triat, de Paz, un de ses élèves qui venait de faire paraître *La gymnastique obligatoire* et son *Rapport sur l'enseignement de la gymnastique en Allemagne, en Autriche, en Belgique et en Hollande;* le gymnase militaire de Joinville-le-Pont, dont les élèves, sous la direction du capitaine de Férandy, fournissaient déjà la majeure partie des professeurs de gymnastique des établissements d'instruction publics et privés.

Il semblait donc que, désormais, l'enseignement de la gymnastique avait sa place nettement marquée dans l'éducation de la jeunesse, et le savant rapporteur de la commission, le docteur Hillairet, en collaboration avec le docteur Bergeron, semblait avoir consacré cet enseignement en publiant l'ouvrage intitulé : *La gymnastique enseignée au point de vue de l'anatomie, de la physiologie et de l'hygiène*, véritable commentaire des programmes annexés au décret du 3 février 1869. L'un des membres de la commission avait rédigé, sous le titre de *Manuel de gymnastique*, avec 170 figures dans le texte et 4 planches de machines gymnastiques, des instructions détaillées pour l'application de tous les mouvements et exercices inscrits dans le programme. Le secrétaire de la commission, M. de Fontaine de Resbecq, avait même publié une statistique de l'enseignement de la gymnastique dans les établissements universitaires, à la date du 1er octobre 1868, de laquelle il résultait que sur 82 lycées, 67 étaient pourvus d'une collection

d'appareils et d'agrès; sur 254 collèges, 90 se trouvaient dans la même situation; sur 78 écoles normales, 29 étaient également pourvues d'appareils et d'agrès; que parmi ces établissements, 42 lycées, 22 collèges et 6 écoles normales étaient pourvus d'un gymnase couvert; que ces divers établissements employaient 174 professeurs, dont 60 étaient militaires et 114 étaient civils.

L'impulsion était donnée, les perfectionnements devaient être l'œuvre du temps. Malheureusement, les événements de 1870-1871 vinrent interrompre momentanément le cours régulier de cet enseignement.

Cependant, dès le 2 novembre 1871, M. Jules Simon, ministre de l'instruction publique, adressait aux recteurs une circulaire relative à l'enseignement de la gymnastique dans les établissements secondaires et primaires, dans laquelle le Ministre rappelait la nécessité de tenir partout la main à ce que les décrets et règlements rendus récemment au sujet de la gymnastique soient observés, et s'informait des lycées, collèges, écoles normales primaires et écoles primaires manquant encore de gymnases; de la situation de ceux qui existaient; du choix des professeurs. Successivement parurent ensuite diverses circulaires et arrêtés ministériels qui témoignaient de la continuité des efforts que l'Université a apportés dans la vulgarisation de l'enseignement de la gymnastique.

Le 13 décembre 1871, circulaire relative aux exercices militaires et aux leçons d'équitation dans les lycées et les collèges.

Le 27 avril 1872, rappel des instructions données le 2 novembre précédent.

Le 17 mai 1872, circulaire relative à l'organisation de

l'enseignement de la gymnastique dans les écoles normales primaires y prescrivant qu'à partir de la prochaine réouverture des classes, les cours seront organisés dans toutes les écoles normales; le programme de 1869 devra être exactement suivi.

Le 29 septembre 1872, circulaire relative à la gymnastique, les exercices militaires, l'équitation, l'escrime, la natation, dont nous extrayons le passage suivant :

Mon intention formelle, vous le savez, est que la gymnastique soit enseignée dans tous les établissements et rendue obligatoire pour tous les élèves. Vous voudrez bien me rendre compte des dimensions du préau et de la salle consacrés à cet enseignement, et du nombre d'engins de toutes sortes, trapèzes, haltères, etc., que vous possédez. Je n'attache pas une importance exagérée à ce matériel, et je vous engage même à éviter, autant que possible, les exercices qui peuvent occasionner des accidents. Le pas gymnastique, la course, les différents mouvements du corps exécutés méthodiquement, l'emploi des haltères, suffisent pour développer la force et l'agilité des élèves. Il ne faudrait pas me dire, comme on l'a fait dans plusieurs lycées, qu'il est impossible d'exercer tous les élèves, faute d'espace suffisant. A défaut de préau couvert et de gymnase régulièrement construit, les cours de récréation pourront servir d'école de gymnastique. En cela, comme en beaucoup de choses, tout dépend de l'habileté et du zèle du professeur.

Le 28 octobre 1872, circulaire relative à l'admission des élèves de la division supérieure aux exercices militaires et aux exercices gymnastiques.

Le 5 novembre 1872, circulaire portant envoi du catalogue des objets nécessaires à l'enseignement de la gymnastique dans les écoles.

L'arrêté du 9 avril 1873 concernant la fourniture des appareils et agrès pour l'enseignement de la gymnastique.

Le 15 avril 1873, circulaire relative aux emplois de maître de gymnase réservés aux anciens militaires.

Le 28 juillet 1873, circulaire relative aux prix de gymnastique.

Le 31 janvier 1875, circulaire relative à la suppression de quelques appareils et engins dangereux, dans laquelle nous relevons le passage suivant :

Cette modification apportée au programme ne s'applique, ainsi que vous le voyez, Monsieur le recteur, qu'aux élèves des écoles normales primaires, des lycées et collèges. En ce qui concerne les élèves des écoles primaires, j'attache un grand intérêt à ce qu'ils reçoivent aussi les premières notions de la gymnastique; il faut que leurs maîtres mettent à profit les leçons qu'ils ont reçues à l'école normale, et que là où ils ne possèdent pas encore d'appareils, ils fassent exécuter aux enfants les mouvements élémentaires dont l'influence est si favorable à leur développement physique et à leur tenue.

Le 25 juin 1878, circulaire relative aux exercices gymnastiques dans les lycées, les collèges et les écoles primaires. Nous y relevons le passage suivant :

Les exercices élémentaires constituent presque à eux seuls le programme d'éducation physique des écoles primaires; ils doivent être conséquemment l'objet de soins tout particuliers.

La commission de gymnastique demande que désormais les professeurs fassent exécuter douze fois de suite chaque exercice élémentaire. A défaut de chants choisis officiellement adoptés, ils devront compter longuement à haute voix et faire compter les élèves à la fois tous les temps de l'exercice, en admettant les trois degrés de cadence déjà consacrés par l'usage.

Une commission centrale de gymnastique avait été instituée au ministère de l'instruction publique. Elle se composait de :

MM. Casimir Périer, sous-secrétaire d'État, *président;*
de Galembert, sous-chef de bureau, *secrétaire;*
le baron Larrey, membre de l'Institut;
Ad. Mourrier, vice-recteur de l'académie de Paris;
le docteur Hillairet, membre de l'académie de médecine;
Canonnier, commandant l'école de gymnastique de Joinville-le-Pont;
Ath. Mourier, directeur de l'enseignement secondaire;
le lieutenant-colonel de Féraudy, délégué pour l'inspection des exercices gymnastiques et militaires;
Allard, lieutenant de vaisseau;
Le Bourgeois, chef de bureau.

Cette commission était chargée d'étudier toutes les questions relatives à la gymnastique, notamment le programme des matières qui doivent constituer l'enseignement de la gymnastique dans les écoles de filles, et de présenter au Ministre la solution pratique des améliorations à introduire dans l'enseignement et les exercices.

A Paris, la commission chargée d'examiner les candidats qui veulent obtenir le certificat spécial d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique se composait de :

MM. de Féraudy, inspecteur;
le docteur Hillairet;
le docteur Hamel;
Laisné, inspecteur de l'enseignement de la gymnastique dans les écoles de la ville de Paris;
Paz, directeur de gymnase;
Canonnier, directeur de l'école de gymnastique militaire de Joinville-le-Pont.

Le 26 mars 1877, M. Waddington, ministre de l'instruction publique, avait chargé M. le lieutenant-colonel de Féraudy de l'inspection des exercices gymnastiques et mili-

taires dans les lycées, collèges et écoles normales primaires du ressort de l'académie de Paris et de deux académies voisines.

Dès 1872, l'Assemblée nationale avait inscrit au budget un crédit de 100,000 francs pour seconder le développement de la gymnastique dans les établissements d'instruction primaire. Les lycées obtenaient tous les crédits dont ils avaient besoin pour l'organisation des gymnases et l'achat des appareils, et l'État accordait des subventions à plusieurs collèges.

Dans la période actuelle, nous retrouvons encore la science apportant son appui aux efforts de l'Administration, et nous avons à citer les remarquables travaux de MM. Michel Bréal, Gallard, de Jarry, Conegliano, Berthier, E. Dally, Chassagne, Nicolas, Collineau, Arnould, Martin, Maréchal, Sabattié, Laborde, Chabry, Bouchet, A. Dally, Féry d'Esclands, Blatin, Lopez, Desjardin-Beaumetz, Doyen, Labarthe, Nadaud, Riant, Lagneau, Barrion, Vallin, Privat-Deschanel, Focillon, Bonnet, Chanterel, Jacquemont, Vanvis, Morache, Leblond, Napias, Dubuisson, Vauréal, Décès, François Frank, Rider, Jacoulet, Foussagives, Carlot, Paul Bert, Chauveau, Lagrange, Faivre, Duchesne de Boulogne, Boudet, Claude Bernard, Rouhet, Rochard, Proust, Mathias Duval, Demeny, et surtout les très intéressantes *Recherches sur la modification des mouvements respiratoires par l'exercice musculaire*, faites par le professeur Marey avec le concours du docteur Hillairet.

L'initiative privée, de son côté, multipliait les gymnases à Paris et dans les départements; Édouard Soleirol, le plus ancien des élèves de Triat, fondait à son tour un gymnase dans lequel il appliquait les perfections et les traditions de

son maître; le cercle de la gymnastique rationnelle se fondait sous la présidence d'honneur de M. de Hérédia, et parmi ses collaborateurs les plus zélés, il convient de citer MM. Demeny, Ducret et Corra; de nombreuses sociétés de gymnastique se fondaient de tous côtés sous l'inspiration de MM. Ziégler, Sansbœuf, Callot, Dejean, Baggio, Bernard, Lasserre, Boillot, Braemer, Gérard, Beltrémieux, Bujeaud, Zober, Dolfus, etc.

Au mois de janvier, sur la proposition de M. George, sénateur des Vosges et conseiller maître à la cour des comptes, le Sénat, sur le rapport de M. Barthélemy Saint-Hilaire, et la Chambre des députés votent la loi du 27 janvier 1880, ayant pour but de rendre obligatoire l'enseignement de la gymnastique dans les établissements publics d'instruction. Cette loi est ainsi conçue :

Art. 1. L'enseignement de la gymnastique est obligatoire dans tous les établissements d'instruction publique de garçons dépendant de l'État, des départements et des communes.

Art. 2. Cet enseignement est donné dans les conditions et suivant les programmes arrêtés par le Ministre de l'instruction publique selon l'importance des établissements.

Art. 3. Un rapport sur les résultats de la vérification faite au moins une fois par an, par les soins du Ministre de l'instruction publique, dans tous les établissements auxquels s'applique la présente loi, sera annexé au budget.

Art. 4. La disposition de l'article 23 de la loi du 15 mars 1850 oncernant la gymnastique dans les établissements publics est abroée.

Art. 5. La présente loi entrera en vigueur dans le délai de deux ns à dater de sa promulgation.

Aussitôt M. Jules Ferry, ministre de l'instruction publique,

chargea la commission centrale de gymnastique de rédiger, sous forme de manuels, les programmes applicables à cet enseignement.

Cette commission était composée de :

MM. Tézenas, député;
Ad. Mourier, inspecteur général et recteur honoraire;
Zévort, vice-recteur de l'académie de Paris;
de Négrier, lieutenant attaché à l'état-major général du Ministre de la guerre;
le docteur Larrey, membre de l'académie de médecine;
Guillo du Bodan, chef de bataillon au régiment de sapeurs-pompiers de Paris;
Gréard, vice-recteur de l'académie de Paris;
le commandant Canonnier, directeur de l'école de gymnastique militaire de Joinville-le-Pont.

Cette commission a été successivement complétée par :

MM. Georges, sénateur;
Casimir-Périer, député;
Buisson, directeur de l'enseignement primaire;
le docteur E. Dally;
le lieutenant Lanes;
le capitaine Bonnal, commandant de l'école de gymnastique de Joinville-le-Pont;
le lieutenant de vaisseau Villemsens;
Féry d'Esclands, conseiller maître à la Cour des comptes.

Dès le 20 mai suivant, une circulaire à MM. les recteurs les informe officiellement des dispositions nouvelles de la loi. Nous y relevons les paragraphes suivants :

Les exercices gymnastiques et militaires se pratiquent régulièrement dans les établissements secondaires et dans les écoles normales primaires; mais le nombre des écoles primaires pourvues de cet en-

seignement est encore bien restreint; il reste beaucoup à faire, notamment en ce qui concerne les écoles des communes rurales, et c'est surtout de ce côté que doivent se porter nos efforts.

Le certificat d'aptitude spécial établi par l'article 11 du décret de 1869 sera nécessaire à l'avenir pour aspirer aux fonctions de maître de gymnastique dans les lycées, collèges communaux et écoles normales primaires.

Dans les écoles rurales, ce sont les instituteurs qui auront à se charger de l'enseignement. Beaucoup d'entre eux ont appris la gymnastique à l'école normale et se trouvent en mesure de l'enseigner; les autres auront besoin de conseils particuliers.

La commission centrale de gymnastique vient de rédiger un manuel qui sera mis entre les mains de tous les instituteurs.

Ce traité est destiné aux écoles primaires et aux classes inférieures des lycées et collèges; les élèves maîtres des écoles normales devront aussi l'étudier; ils auront plus tard à se conformer à cette méthode pour diriger l'instruction de leurs élèves.

Les instructions que renferme le manuel sont précises et accompagnées de figures; elles sont, par conséquent, faciles à mettre en pratique; en outre, elles pourront être appliquées immédiatement, attendu qu'elles ne comportent aucune dépense de matériel.

C'est une erreur de croire que, pour faire de la gymnastique, les appareils sont de toute nécessité; l'expérience nous apprend, au contraire, que, surtout pour les enfants, les exercices élémentaires, tels que les mouvements des bras, des jambes, les marches, les sauts, développent d'une manière très satisfaisante les forces musculaires et suffisent à donner de l'agilité et de la souplesse; les exercices avec appareils sont un complément utile, mais non indispensable.

A l'école primaire, l'instituteur fera exécuter les exercices dont il s'agit dans les cours ou dans les préaux couverts; si l'école n'est pas pourvue d'un préau assez spacieux, il demandera au maire de faire mettre à sa disposition soit un hangar convenablement abrité, soit un emplacement suffisant pour exercer les élèves en plein air, lorsque le temps ne s'y opposera pas.

Le Ministre donnait ensuite, dans des idées générales,

quelques recommandations relatives au nombre et à la durée des leçons, et à la manière dont les exercices seraient pratiqués.

Le 29 mars 1881, une nouvelle circulaire mettait les chefs d'institutions, écoles primaires, collèges et lycées, en possession du manuel rédigé par la commission centrale de gymnastique, sous le titre de *Manuel de gymnastique et des exercices militaires.*

L'enseignement de la gymnastique y est divisé en deux parties :

Première partie : *Gymnastique sans appareils, suivie des exercices militaires.*

Deuxième partie : *Gymnastique avec appareils.*

Le 21 mars 1882, nouvelle circulaire relative à l'enseignement de la gymnastique et des exercices militaires, par laquelle le Ministre faisait connaître que, outre le manuel destiné aux écoles de garçons, un autre travail : le *Manuel à l'usage des écoles primaires et secondaires de filles et des écoles normales primaires d'institutrices*, avait été rédigé et préparé spécialement en vue de l'enseignement des filles, et que, avec ces livres, il avait pu faire don à toutes les communes qui en ont fait la demande d'une collection des appareils et agrès destinés à l'installation d'un gymnase scolaire.

En même temps, et après avoir pris connaissance des propositions de la commission, le conseil supérieur de l'instruction publique a fixé les programmes de l'enseignement de la gymnastique dans les écoles normales des deux sexes et pris des mesures qui semblent devoir être efficaces pour que désormais pas un instituteur, pas une institutrice ne sorte de ces établissements sans être en état de donner par eux-mêmes et de surveiller cet enseignement dans les écoles où

ils seront envoyés; il faut d'ailleurs ajouter que, depuis 1879, il a été décerné après examen plus de 600 diplômes de professeurs de gymnastique.

La commission d'éducation militaire instituée par mon prédécesseur va très prochainement, je l'espère, fournir à mon administration un manuel ou un règlement technique qui de toutes parts nous est demandé pour servir de guide dans l'enseignement du tir, exercice dont on attend avec tant de raisons d'importants résultats pour préparer dans l'enfant le futur soldat.

Mon collègue M. le Ministre de la guerre s'est empressé de m'offrir l'appui de son autorité et le concours de ses subordonnés pour combler rapidement les lacunes de notre organisation actuelle. Parmi les mesures que nous avons arrêtées de concert, il en est plusieurs pour lesquelles nous vous demanderons, mon collègue et moi, votre énergique coopération.

Ainsi je ferai faire, dès cette année, à l'époque des vacances, dans toutes les écoles normales, des cours spéciaux à l'usage des instituteurs en exercice non encore familiarisés avec l'enseignement de la gymnastique et capables de s'y former.

D'un autre côté, pour récompenser les efforts individuels, je mets à votre disposition sur le crédit de cette année une somme de..... pour être distribuée à titre de prime d'encouragement aux instituteurs des communes rurales qui auront organisé avec le plus de succès l'enseignement gymnastique et militaire dans leur école.

Enfin, je ne veux pas négliger de stimuler les élèves eux-mêmes et d'intéresser leurs familles à cet enseignement, et j'ai décidé que tout canton dans lequel les écoles publiques de garçons auront donné un enseignement régulier de la gymnastique, des exercices militaires et de tir, recevra, à l'occasion de la fête nationale du 14 juillet, un drapeau donné à titre de récompense par le Ministre de l'instruction publique.

Le drapeau des écoles sera confié chaque année à celle des écoles publiques du canton qui, dans son ensemble, aura obtenu les meilleures notes soit pour les exercices faits à l'école, soit dans les concours cantonaux de gymnastique, de marches militaires et de tir qui seront ultérieurement organisés

IMPRIMERIE NATIONALE.

La circulaire du 30 juillet 1882, relative à des cours spéciaux de gymnastique pour les instituteurs, réglait les dispositions prises à cet égard, et le Ministre recommandait de profiter de la présence des instituteurs dans les écoles normales pour leur faire quelques conférences pédagogiques.

Le 30 avril 1883 paraissait une décision réglant la fourniture des appareils de gymnastique et donnant la liste des appareils et agrès pour les exercices gymnastiques.

En 1883, la section d'hygiène de l'Association française pour l'avancement des sciences émet le vœu, sur la proposition de MM. les docteurs Rochard et Lenier, que dans les établissements d'institution publique (internat) la moitié du temps soit consacrée aux exercices corporels.

Enfin, en 1884, les deux parties du manuel précité ont été refondues par les ministères de l'instruction publique et de la guerre et convertis, presque sans changements, en trois manuels distincts : le premier sous le titre de *Manuel de gymnastique*, le second sous celui de *Manuel d'instruction militaire à l'usage des établissements scolaires*, le troisième sous celui de *Service de marche, définitions topographiques, instructions sur le tir*.

Sous le ministère de M. Paul Bert, la commission centrale de gymnastique, qui avait fait les manuels, fut supprimée et remplacée par une commission d'éducation militaire composée de musiciens, de peintres, de poètes, de publicistes, de députés, de sénateurs, de quelques officiers et de chefs de bureau; mais cette commission a été dissoute sans avoir formulé aucun programme.

L'arrêté organique du 18 janvier 1887 réglemente le concours d'admission aux écoles normales d'instituteurs et

d'institutrices, et fait figurer des exercices gymnastiques compris dans le programme du cours supérieur des écoles primaires.

Pour le brevet élémentaire, les aspirants doivent exécuter les exercices les plus élémentaires de gymnastique prévus par le programme des écoles primaires.

En ce qui concerne le certificat d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique, il est dit : « qu'une commission est nommée chaque année par le Ministre de l'instruction publique pour examiner les candidats; ceux-ci devront se faire inscrire quinze jours avant la date de l'examen au bureau de l'inspection académique, et joindre à leur demande d'inscription : l'indication du lieu où ils ont résidé et des fonctions qu'ils ont remplies; les diplômes ou brevets qu'ils peuvent posséder.

« Les candidats doivent être âgés de dix-huit ans révolus au moment de leur inscription.

« L'examen se compose d'épreuves orales et pratiques, au chef-lieu du département.

« L'examen oral consiste en interrogations sur les sciences qui trouvent directement leur application dans l'étude de la gymnastique, conformément au programme de cet enseignement.

« L'examen pratique comprend : l'exécution, par le candidat, de cinq exercices gymnastiques pris parmi ceux qui sont prescrits par le manuel de gymnastique publié par le Ministre; la direction d'exercices gymnastiques faits par un groupe d'élèves.

« Les épreuves sont jugées par les chiffres de 0 à 20.

« Tout candidat qui n'a pas obtenu le minimum de 20 points est ajourné.

« Après la clôture des examens, la commission dresse, par ordre de mérite, la liste des candidats qu'elle juge dignes du certificat d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique.

« Cette liste est soumise à l'approbation du Ministre, qui délivre les certificats. »

Le nombre des candidats qui prennent part à l'examen du certificat d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique s'est accru, depuis plusieurs années, dans des proportions assez considérables. La plupart des élèves maîtres et élèves maîtresses des écoles normales subissent cet examen.

Telle était la situation de l'enseignement de la gymnastique dans les écoles primaires et dans les écoles normales primaires, lorsque M. Lockroy, ministre de l'instruction publique, prit un arrêté en date du 18 octobre 1887, instituant une commission chargée de reviser les programmes relatifs à l'enseignement de la gymnastique.

Cette commission est composée de :

MM. Marey, membre de l'Institut, professeur au Collège de France, *président;*
Buisson, directeur de l'enseignement primaire;
le docteur Blatin, député;
le commandant Bonnal;
Carriot, directeur de l'enseignement primaire de la Seine;
le commandant Castex, commandant l'école de gymnastique de Joinville-le-Pont;
le docteur Paul Cheron;
Crinion, professeur de gymnastique au collège Sainte-Barbe;
Cruciani, professeur de gymnastique au lycée Saint-Louis;
le lieutenant-colonel A. Dally;
G. Demeny, préparateur au Collège de France;
le docteur François Frank;

MM. Féry d'Esclands, inspecteur général de la gymnastique;
de Galembert, chef de bureau au ministère de l'instruction publique;
Goepp, chef de bureau au ministère de l'instruction publique;
Jacoulet, inspecteur général de l'instruction publique, directeur de l'école normale supérieure de Saint-Cloud;
le docteur Fernand Lagrange;
Louis, ancien capitaine des sapeurs-pompiers de Paris;
le docteur A.-J. Martin, auditeur au comité consultatif d'hygiène publique;
le docteur Quenu, professeur agrégé à la faculté de médecine de Paris;
Aristide Rey, député.
Sansboeuf, adjoint au maire du VIIIe arrondissement, vice-président de l'Union des sociétés de gymnastique de France;
Strehly, professeur agrégé au lycée Louis-le-Grand;
Eugène Paz, publiciste (nommé par arrêté ultérieur);
Sabatié, rédacteur au ministère de l'instruction publique, *secrétaire*.

La commission commença ses travaux vers la fin du mois d'octobre. Après avoir examiné et discuté tous les principes généraux qui forment la base d'une gymnastique rationnelle appliquée aux différents âges et aux deux sexes, la commission chargea l'un de ses membres, M. G. Demeny, du soin de présenter sous une forme sommaire l'état actuel de l'enseignement de la gymnastique, tout en faisant ressortir les qualités et les défauts des exercices en usage, et en rassemblant les éléments pouvant servir de base à la revision des programmes d'enseignement de la gymnastique scolaire.

Sous le titre de *Bases de l'éducation physique dans les écoles publiques*, M. G. Demeny a présenté à la commission une étude très complète de la question.

Cette étude comprend six chapitres : *Différences entre un*

sujet resté étranger à la pratique des exercices corporels et un sujet qui s'y est livré. — Nécessité de l'éducation physique. — Méthode d'enseignement. — Plan de la leçon de gymnastique. — Exigences administratives de l'enseignement. — Observations relatives à la rédaction du manuel.

Dans leur ensemble, ces chapitres présentent soixante-neuf propositions suivies d'observations, toutes relatives aux procédés de l'enseignement et à la nature des exercices qu'il convient d'adopter.

Cette étude critique a été examinée et discutée par la commission tout entière et, après modification de quelques-unes des propositions, acceptée par elle.

Une sous-commission a été nommée ensuite afin de tracer un programme d'éducation physique plus rationnel que celui qui est en usage dans nos écoles.

A cet effet, les membres de la sous-commission avaient été autorisés à visiter les différents établissements d'instruction primaire de la ville de Paris, et M. le docteur F. Lagrange a fait à la sous-commission une intéressante communication sur la *gymnastique des écoles primaires.*

Après examen approfondi de la question, la sous-commission a rédigé les *programmes de l'enseignement de la gymnastique dans les établissements d'enseignement primaire*, qui, après discussion devant la commission, ont été approuvés avec de légères modifications.

Ces programmes s'appliquent : *Aux écoles maternelles et classes enfantines. — Aux écoles primaires élémentaires de garçons et de filles. — Aux écoles primaires supérieures et cours complémentaires de garçons et de filles. — Aux écoles normales d'instituteurs et aux écoles normales d'institutrices.*

Au cours de la discussion de ces programmes, MM. Demeny,

Lagrange et Quénu, qui, sur l'invitation de M. le Ministre de l'instruction publique, s'étaient rendus au Congrès des propagateurs de la gymnastique en Belgique, tenu le 2 septembre 1888, à Dinant, ont donné communication de leur rapport à la commission.

Après l'approbation de ces divers travaux, M. le professeur Marey, président de la commission, a présenté, au nom de la commission de gymnastique, à M. le Ministre de l'instruction publique, le rapport tendant à la revision du programme actuel de l'enseignement de la gymnastique dans les écoles primaires.

La commission, bien que chargée d'un travail restreint, avait cru devoir envisager l'éducation physique dans son ensemble et prévoir tous les développements qu'elle devra prendre dans les degrés supérieurs de l'enseignement.

La première partie de sa tâche était terminée, et elle confiait à une sous-commission composée de MM. Crinon, Quénu, Bonnal, commandant Castex, Cruciani, lieutenant-colonel Dally, G. Demeny, Féry d'Esclands, Jacoulet, Louis, Sabatié, secrétaire, le soin de rédiger le *Manuel de l'enseignement de la gymnastique dans les écoles primaires et dans les écoles normales primaires.*

La sous-commission termine en ce moment ses travaux, qu'elle soumettra prochainement à la commission tout entière, réunie à cet effet.

Les principes qui ont guidé la commission dans la rédaction du manuel reposent sur les bases suivantes :

« Il y a une éducation physique comme il y a une éducation morale et une éducation intellectuelle.

« La gymnastique est l'éducation du mouvement; elle ne se propose ni la recherche exagérée de la force muscu-

laire, ni l'habilité excessive à vaincre des difficultés exceptionnelles; elle a pour but le perfectionnement physique de l'homme et le bon fonctionnement de ses organes. Elle comprend :

« 1° *La gymnastique de développement* ou de perfectionnement physique, qui a pour objet de développer harmonieusement le corps de l'enfant, de lutter contre les mauvaises conditions de l'hygiène créées par les milieux sociaux et leurs exigences, d'établir ainsi un équilibre salutaire entre l'activité physique et l'activité intellectuelle;

« 2° *La gymnastique d'application*, dans laquelle on se propose de perfectionner la vie de relation en familiarisant l'homme avec des pratiques qui trouvent leur application dans la vie, en particulier dans la vie militaire.

« A chacun de ces deux buts inséparables correspond un ensemble de moyens directs propres à obtenir des résultats utiles dans le plus court délai possible.

« La *leçon* de gymnastique doit contenir des groupes de mouvements destinés à activer la circulation du sang et la respiration, à développer harmonieusement le système musculaire, à remédier aux mauvaises attitudes de l'épaule, à dilater la cage thoracique, à redresser les courbures exagérées de la colonne vertébrale, à développer spécialement les muscles des parois abdominales.

« Elle a pour but de faire exécuter simultanément, par un grand nombre d'élèves, tous les mouvements naturels des membres et du tronc, avec ou sans appareils.

« Elle doit aussi contenir d'autres mouvements qui donnent la souplesse et l'adresse, atténuent le vertige, perfectionnent les allures normales et trouvent leur application immédiate à la vie sociale et militaire. Elle sera : 1° com-

plète et utile; 2° graduée; 3° intéressante, dirigée avec ordre et énergie.

« La tâche de la commission doit être de rechercher la forme à donner à l'enseignement de la gymnastique, afin de l'adapter aux exigences multiples des écoles publiques.

« Pour atteindre ce but, le manuel contiendra : 1° un résumé des principes de l'éducation physique; 2° la description des exercices classés par groupes de mouvements répondant au même but et équivalents au point de vue de l'effet utile produit.

« La manière la plus frappante et la plus simple de définir les mouvements est de représenter les attitudes successives d'un bon exécutant aux différents temps qui les composent.

« On doit joindre à ces figures des observations sur le rythme, la fréquence des mouvements et quelques indications sur les défauts constants dans l'exécution qu'il y a lieu de corriger chez les élèves.

« Les mouvements divisés par groupes suivant les effets qu'ils produisent seront numérotés et classés dans chaque groupe par ordre de difficulté croissante.

« Pour constituer une leçon, on aura, en plus du manuel, un guide qui ne contiendra que le plan des leçons s'adressant à chaque division de l'enseignement. Ce plan donnera l'ordre des groupes de mouvements à exécuter et, pour chaque division, les numéros des exercices dans chaque groupe.

« De cette façon, le manuel proprement dit, contenant le résumé des bases de l'éducation physique et la description détaillée des exercices, sera unique, tandis que les programmes du cours répondant aux divisions de l'enseigne-

ment seront multiples, ne contiendront que les numéros des mouvements et renverront au manuel pour leur description et leur exécution. »

Enfin, dans l'une de ses propositions, la commission a émis le vœu que le temps consacré aux exercices gymnastiques soit porté à trois quarts d'heure par jour, surtout pour la division supérieure. Ce temps serait avantageusement réparti en deux séances. Les travaux manuels, pas plus que les exercices militaires spéciaux, ne peuvent être considérés comme leçons de gymnastique.

Tel est l'état actuel de l'enseignement de la gymnastique dans les écoles primaires.

Tout fait présager que, sous la haute direction de l'administration universitaire, elle a désormais conquis sa légitime place dans l'éducation de la nation.

Pour compléter cet exposé rapide de l'éducation corporelle en France, il nous reste quelques mots à dire du comité qui s'est formé le 1er juin 1888, pour la propagation des exercices physiques dans l'éducation.

Ce comité est composé de :

MM. Jules Simon, de l'Académie française, sénateur, *président;*
Picot, de l'Institut, *vice-président;*
Montaud, inspecteur général des mines, *vice-président;*
le général Thomassin, commandant le 4e corps d'armée, *vice-président;*
le docteur Rochard, de l'académie de médecine, *vice-président;*
Pierre de Coubertin, *secrétaire général;*
Claude Lafontaine, *trésorier;*
Gréard, de l'Académie française, vice-recteur de l'académie de Paris;
Duruy, de l'Académie française, ancien ministre;

MM. Ad. Carnot, inspecteur des études à l'école des mines;
Morel, directeur de l'enseignement secondaire;
le docteur Brouardel, doyen de la faculté de médecine;
le docteur Labbé, de l'académie de médecine;
Ad. Hébrard, sénateur;
Xavier Blanc, sénateur, ancien président du club alpin;
A. Ribot, député;
le docteur Javal, de l'académie de médecine, député;
le docteur Lagneau, de l'académie de médecine;
le docteur Lagrange;
Noblemaire, directeur des chemins de fer de P.-L.-M.
Patinot, directeur du *Journal des Débats;*
Harlé;
Dislère, conseiller d'État;
Fouret, associé de la librairie Hachette;
A. Delaire, secrétaire général de la société d'économie sociale;
Chaumeton, président de l'association des étudiants;
le général Barbe;
le général Tramond;
Cauvet, directeur de l'école centrale;
Perrot, directeur de l'école normale supérieure;
Boutmy, directeur de l'école des sciences politiques;
Collignon, sous-directeur de l'école des ponts et chaussées;
Delagrave, président du conseil d'administration de Sainte-Barbe;
Godart, directeur de l'école Monge;
Rieder, directeur de l'école alsacienne;
le R. P. Olivier, supérieur de Juilly;
l'abbé Dibildos, directeur de l'école Gerson;
Janssen, président du club alpin;
de Villeneuve, président de la société d'encouragement de l'escrime;
le commandant Dérué;
Napoléon Ney, président du Racing-club de France;
de Saint-Clair, secrétaire du Racing-club de France;
Fleuret, président de l'union des sociétés d'aviron;

MM. Caillat, président de la société d'encouragement au sport nautique;

Richefeu, trésorier de la société de longue paume du Luxembourg.

Cette commission est divisée en sous-commissions chargées de rechercher les divers moyens propres à l'application de son programme. Déjà elle a publié le *Manuel des jeux scolaires et des exercices athlétiques*, élaboré par la commission des jeux scolaires, qui s'est principalement préoccupée « de faciliter à MM. les chefs d'établissement la tâche, nouvelle pour eux, d'organiser dans leurs écoles les jeux et exercices physiques autres que la gymnastique et l'escrime ».

Quelques mois après, M. R. Bischoffsheim mettait à la disposition de M. le Ministre de l'instruction publique une somme de 5,000 francs pour favoriser l'introduction des jeux et exercices corporels dans les écoles de garçons, notamment dans les écoles primaires et les écoles normales d'instituteurs.

Le 15 octobre 1888, le Ministre prenait un arrêté instituant une commission chargée d'examiner un projet de concours pour l'établissement des jeux gymnastiques dans les écoles.

Cette commission est composée de :

MM. Gréard, de l'Académie française, *président;*

Brouardel, doyen de la faculté de médecine, *vice-président;*

Marey, membre de l'Institut, professeur au collège de France, *vice-président;*

Buisson, directeur de l'enseignement primaire au ministère de l'instruction publique;

Carrier, directeur de l'enseignement primaire de la Seine;

Defodon, inspecteur primaire de la Seine;

H. Durand, inspecteur général;

MM. Féry d'Esclands, inspecteur général de la gymnastique;
le docteur François Frank, membre de l'académie de médecine;
Godard, directeur de l'école Monge;
Jacoulet, inspecteur général, directeur de l'école normale supérieure de Saint-Cloud;
le docteur Lagrange;
Levient, directeur de l'école normale de la Seine;
Maneuvrier, publiciste;
Liard, directeur de l'enseignement supérieur;
Morel, directeur de l'enseignement secondaire;
Delagrave, éditeur.
Pascal Grousset, publiciste;
Adam, censeur du petit lycée Louis-le-Grand;
Boucher Cadart;
Frank Le Savoureux, professeur au collège de Melun;
P. de Coubertin;
Vallery Radot, publiciste;
le capitaine Napoléon Ney;
Edmond Dolfus.
le lieutenant-colonel Castex, commandant l'école de gymnastique militaire de Joinville-le-Pont, délégué du Ministre de la guerre;
Loutil, délégué de l'union des sociétés de gymnastique de France;
Ormin, délégué de l'union des professeurs de gymnastique;
Goepp, chef du 5e bureau de la direction de l'enseignement primaire au ministère de l'instruction publique, *secrétaire*.

Le 13 novembre suivant, vu l'avis de cette commission, le Ministre de l'instruction publique a pris un arrêté décidant que la somme de 5,000 francs sera affectée au payement d'un ou plusieurs prix à décerner dans les conditions suivantes :

Il est ouvert sous les auspices du Ministre de l'instruction publique un concours sur ce sujet :

« Faire connaître les jeux et exercices corporels les plus propres à

être introduits ou encouragés dans les établissements d'instruction publique ou libre, pour contribuer au développement de la force, de l'adresse et de l'agilité.

« Étudier les moyens pratiques d'en généraliser l'application, principalement dans les écoles primaires de garçons et dans les écoles normales d'instituteurs.

« Insister sur les avantages de ces jeux tant au point de vue moral qu'au point de vue physique. »

Le concours sera clos le 31 décembre 1889.

La commission sera chargée du jugement du concours. Cette commission décidera s'il y a lieu de décerner un ou plusieurs prix.

Tel est le concours que l'initiative privée apporte à l'administration pour le développement de l'éducation physique dans l'enseignement.

TABLE DES MATIÈRES.

CHAPITRE PREMIER.

LE PASSÉ.

Pages.

La gymnastique en Grèce et à Rome. — Au moyen âge. — Rabelais et Montaigne. — XVIe siècle : Antoine Gozi. — Symphorien Champier. — Jean Canape. — Ambroise Paré. — Laurent Joubert. — Guillaume Budé. — Guillaume du Choul. — André du Laurent. — César Scaliger. — Mercuriali. — Pierre du Faur de Saint-Jorri. — État général de la gymnastique et de ses applications. — Joseph du Chesne. — XVIIe siècle : Sanctorius. — Boerhaave. — Toricelli. — Harwey. — Descartes. — Perrault. — Bacon. — Classiques et théosophiques. — Reprise de la cinésie grecque — XVIIIe siècle : Jean Burette. — La gymnastique dans les mœurs nouvelles. — L'escrime. — Tronchin. — Nicolas Andry. — J.-J. Rousseau. — J.-C. Tissot. — Etat de la gymnastique à la fin du XVIIIe siècle 681

CHAPITRE II.

LE PRÉSENT.

XIXe siècle : Renaissance de la gymnastique en France. — Amat Duvivieret Jouffret. — Clias. — Amoros. — Les gymnases. — La commission de gymnastique de 1845. — L'initiative privée. — Triat. — N. Dally. — L'école normale de gymnastique militaire de Joinville-le-Pont. — D'Argy. — Laisné. — De Féraudy. — État de la gymnastique en France. — Les écrits des savants. — Loi du 15 mai 1850. — Règlement du 24 mars 1851. — Commission de gymnastique de 1854. — Rapport de M. Ph. Bérard. — La gymnastique fait partie de l'éducation des lycées. — Loi du 21 juin 1855 sur l'enseignement secondaire. — Les gymnases particuliers. — Commission de gymnastique de 1868. — Rapport du docteur Hillairet. — Décret du 3 février 1869. — Certificat spécial d'aptitude à l'enseignement de la gymnastique. — Programmes de l'enseignement. — Circulaires de M. V. Duruy. — Travaux de la commission. — Situation de l'enseignement de la gymnastique au 1er octobre 1868. — Événements de 1870-1871. — Circulaires de M. J. Simon. — Commission centrale de gymnastique. — Inspection des exercices gymnastiques et

militaires. — Initiative privée. — Sociétés de gymnastique. — Loi du 27 janvier 1880. — Circulaires de M. J. Ferry. — Manuels de gymnastique et des exercices militaires. — Commission d'éducation militaire. — Arrêté organique du 18 janvier 1887. — Commission de gymnastique du 18 octobre 1887. — Travaux de la commission. — Rédaction du manuel. — Comité de propagation des exercices physiques dans l'éducation. — Prix Bischoffsheim pour favoriser l'introduction des jeux et exercices corporels dans les écoles de garçons, notamment dans les écoles primaires et dans les écoles normales d'instituteurs 700

LA STÉNOGRAPHIE

APPLIQUÉE À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE,

PAR

M. RÉNÉ FOURÈS,

SECRÉTAIRE DE LA SOCIÉTÉ FRANÇAISE DE STÉNOGRAPHIE.

IMPRIMERIE NATIONALE.

LA STÉNOGRAPHIE

APPLIQUÉE

À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

«Quiconque sait lire sait l'art le plus difficile s'il l'a appris par la méthode vulgaire.»

DUCLOS, de l'Académie française.

«Économisez le temps, car c'est l'étoffe dont la vie est faite.»

FRANKLIN.

«Abréger les travaux, c'est prolonger la vie.»

COMTE DE PARÉRÉAN, sténographe français (1777-1837).

CHAPITRE PREMIER.

Pour la plupart des personnes non initiées, la sténographie ne saurait avoir d'autre but que de suivre la parole des orateurs. C'est restreindre beaucoup l'utilité de cet art et limiter à une application précieuse assurément, mais toute spéciale, les bénéfices qu'on en peut retirer. En réalité, la sténographie est avant tout une véritable écriture, pouvant rendre les mêmes services que l'écriture usuelle, et d'autres encore par surcroît, en raison de ce qu'elle est à la fois moins arbitraire et plus rapide que cette dernière.

Un des caractères les plus importants qui distinguent la sténographie de l'écriture ordinaire est d'être une *écriture phonétique*, c'est-à-dire se préoccupant uniquement d'écrire les sons prononcés, sans avoir égard, comme le fait le système graphique usuel, à ce qu'on appelle l'or-

thographe[1]. Ainsi envisagée, la sténographie n'est donc qu'un cas particulier de la *phonographie*, terme générique qui embrasse toutes les graphies peignant la parole telle qu'elle est, trait pour trait, abstraction faite de toutes autres considérations. Seulement, le mot *sténographie* emporte de plus avec lui l'idée d'écriture rapide, d'une rapidité qui peut aller, entre des mains exercées, jusqu'à égaler celle de la parole. Partant de là, il y a lieu de distinguer deux sortes d'alphabets phonographiques : 1° ceux qui se composent de lettres empruntées à l'alphabet usuel ou de lettres en dérivant : on leur réserve plus spécialement le nom d'alphabets *phonographiques*; 2° les alphabets constitués par des caractères différant des caractères usuels à la fois par leurs formes plus simples et par la façon dont on les unit pour faire des mots : ce sont ceux que nous appellerons alphabets *sténographiques* ou *phonosténographiques* (si nous pouvons introduire ce néologisme employé en anglais par le philologue A. Melville Bell). En fait, il faut dire que la ligne de démarcation entre la phonographie proprement dite et la sténographie n'est point nettement tracée, mais elle est au contraire vague et flottante; souvent, comme on le verra au cours de cet exposé, on confond les deux termes ou on les prend indifféremment l'un pour l'autre; bien des auteurs ont donné à leur système sténographique le nom de *phonographie :* Pitman, par exemple, en Angleterre; les gens qui s'occupent de phonographie glissent insensiblement vers la sténographie, et vice versa; entre ces deux genres de graphismes, toutes les transitions existent ou sont pos-

[1] Il y a bien eu, à diverses époques, quelques essais de sténographie non phonétique; mais ils n'ont eu aucun succès, si bien qu'à l'heure actuelle l'idée de sténographie et l'idée d'écriture phonétique sont intimement liées.

sibles; ils réagissent l'un sur l'autre, se prêtent un mutuel appui et peuvent se corriger réciproquement de leurs excès respectifs.

C'est surtout de son caractère d'écriture phonétique qu'on a cherché à tirer parti dans les applications qui ont été faites de la sténographie à l'instruction des enfants. On sait qu'une certaine école philologique et pédagogique, dont les théories tendent à s'accréditer de plus en plus chaque jour, préconise le phonétisme et ses diverses manifestations, au premier rang desquelles il faut placer la phonographie, comme une source de moyens efficaces et prompts pour l'enseignement de la lecture et des langues (aussi bien de la langue maternelle que des langues étrangères). Nous n'avons point à nous occuper ici des résultats fournis par la phonographie proprement dite; des plumes plus autorisées que la nôtre les ont relatés en maints ouvrages; nous renverrons notamment ceux qui voudraient éclairer leur religion à cet égard au rapport si substantiel de M. F. Buisson sur l'instruction primaire à l'Exposition de Philadelphie en 1876 [1], au *Rapport sur l'instruction primaire aux États-Unis* [2] de M. Paul Passy, à un mémoire du même auteur sur *Le phonétisme au Congrès philologique de Stockholm en 1886* [3], à l'article consacré à la *lecture* dans le *Dictionnaire de pédagogie* (1re partie), où M. J. Guillaume a si magistralement esquissé la curieuse et suggestive histoire des expédients imaginés pour apprendre à lire aux enfants, aux diverses époques et dans les divers pays. On y trouvera exposés tout au long les procédés des phonéticiens que nous ne pouvons

[1] 1878, Imprimerie nationale.
[2] 1885, Hachette.
[3] 1887, 26e fascicule des *Documents du Musée pédagogique*.

ni décrire ni discuter ici, en même temps qu'on pourra s'y faire une opinion sur la valeur de ces procédés. Aussi bien les résultats fournis par la phonographie proprement dite ne sont vraiment probants que pour les pays étrangers, les États-Unis surtout, tandis qu'il n'y a eu en France que de rares et insuffisantes expériences à l'aide d'alphabets phonographiques fondés sur l'alphabet romain.

C'est sous la forme d'alphabets sténographiques que la phonographie a pris en quelque sorte sa revanche chez nous et a réussi à s'introduire dans quelques établissements. Nous allons essayer de présenter une étude d'ensemble, qui n'a encore jamais été faite, de ces applications scolaires de la sténographie.

Après avoir fait connaître son emploi, en qualité d'écriture phonétique, pour l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de la langue française, nous terminons en indiquant succinctement les autres usages auxquels se prête la sténographie, particulièrement en vertu de sa propriété d'écriture rapide.

CHAPITRE II.

Quelque nombreuses que soient les méthodes de sténographie (et la France, pour ne parler que d'elle, en a vu éclore plusieurs centaines dans l'espace de deux siècles), on peut, en se plaçant au point de vue spécial qui nous occupe, les diviser en deux grandes catégories : 1° celles qui permettent d'exprimer tous les éléments de la parole compris dans les mots (voyelles et consonnes); 2° celles qui, systématiquement et de parti pris, négligent certains de ces éléments et leur refusent droit de cité dans l'alphabet (ce sont le plus souvent les voyelles *médiales*, c'est-à-dire du milieu des mots, qui se trouvent ainsi laissées de côté). A la première catégorie appartiennent, par exemple, les systèmes français de Coulon de Thévenot, Conen de Prépéan, Aimé Paris, Duployé, etc.; dans la seconde figurent, par exemple, les systèmes dérivés plus ou moins directement du système anglais de Taylor, les systèmes Bertin, Prévost-Delaunay, etc. Il est évident, d'ores et déjà, que, par le fait même des lacunes voulues de leurs alphabets, ces derniers systèmes ne sont que des phonographies tronquées et sont, par suite, impropres à servir à l'enseignement de la lecture.

Aussi est-ce un rôle auquel ils ne prétendent pas, mettant toute leur ambition à planer dans les hautes régions de la sténographie professionnelle. Voici ce que dit, à ce sujet, M. Albert Delaunay, le modificateur de Prévost et le

fondateur de l'*École sténographique unitaire*, dans un article intitulé *De l'âge où il faut apprendre la sténographie*[1] :

Beaucoup de méthodes ne procèdent pas comme la nôtre; elles se subdivisent en deux fractions au moins : une sténographie lente et une sténographie rapide. Ces méthodes-là ont un privilège que n'a pas la nôtre : elles peuvent s'arrêter à la première étape et dès lors s'adresser à des intelligences beaucoup plus jeunes....

Et ailleurs (dans son *Cours de sténographie par la méthode Prévost-Delaunay*[2]), le même auteur répond expressément à ceux qui demandent à quel âge il convient d'apprendre sa méthode :

Ni trop tôt ni trop tard. L'âge le plus favorable est de treize à vingt ans, quoique j'aie eu l'exemple d'enfants de onze et de douze ans qui ont fort bien appris notre méthode, et surtout de personnes au delà de vingt-cinq ans qui ont très heureusement réussi.

Nous n'aurons donc à enregistrer que des applications à l'enseignement de la lecture tentées avec des systèmes sténographiques à la fois plus complets dans leur alphabet et moins complexes dans leur mécanisme (au moins à leur premier degré), que le système de M. Delaunay et les systèmes de la même famille.

Les meilleurs pédagogues modernes recommandent de faire marcher de front l'enseignement de la lecture et de l'écriture ; mais la réalisation de ce desideratum est contrariée dès le début, avec l'alphabet usuel, par les différences de formes, parfois assez notables, qu'y affectent les caractères, selon qu'on a affaire : d'une part, à l'écriture romaine,

[1] *Unité sténographique*, numéro de janvier 1882.
[2] Picard, 1878.

italique ou manuscrite, d'autre part à des minuscules ou des majuscules. Les alphabets sténographiques ne connaissent pas cette multiplicité de formes d'une même lettre : le travail de la mémoire s'en trouve par suite abrégé d'autant. Il est une autre cause qui, à elle seule, diminue de plus de moitié, au profit des alphabets sténographiques, l'effort de mémoire nécessité par l'alphabet usuel : c'est que les premiers, appliquant plus ou moins rigoureusement le grand principe qui devrait présider d'une façon absolue à la constitution de tout alphabet rationnel : *analogie de son*, *analogie de signe*, donnent aux sons accouplés et apparentés (tels que la consonne forte et la faible correspondante, la voyelle pure et sa nasale) des formes graphiques également accouplées ou apparentées, tandis que les formes de l'alphabet romain, on le sait, non seulement sont tout à fait empiriques[1], mais encore ne répondent nullement à une classification naturelle des éléments de la voix.

C'est assez dire que les alphabets sténographiques sont très rapidement assimilables et que l'enfant arrive facilement à lire un texte écrit avec l'un d'eux. Pour le faire passer de là à la lecture de l'écriture ordinaire, on met en regard les deux alphabets et les deux textes, sténographique et usuel. Le travail de comparaison auquel est ainsi obligé de se livrer l'élève lui grave vite dans l'esprit et les formes des caractères usuels et leurs divers groupements, c'est-à-dire l'orthographe. Pour l'enseignement plus spécial de celle-ci, on fait beaucoup usage d'un procédé qu'on nomme *dictée muette* ou *dictée sténographique* et qui consiste à mettre sous les yeux ou entre les mains des élèves un texte sténogra-

[1] Cf. l'opinion de M. Ch. Defodon sur notre alphabet usuel, art. *Lecture* du Dictionnaire de pédagogie (2e partie).

phié qu'il doit traduire en écriture ordinaire. Une fois la traduction faite, elle est soit corrigée par le maître, soit comparée par l'élève lui-même avec le texte imprimé. C'est même, disons-le dès à présent, avec ce genre de dictée que beaucoup de maîtres ont commencé l'emploi de la sténographie dans leurs écoles, l'élève connaissant déjà l'écriture usuelle ; d'autres ont fait marcher de front l'enseignement des deux alphabets, de la sténographie et de l'orthographe; quelques-uns enfin, plus systématiques et plus logiques, ont fait résolument débuter par la lecture sténographique, puis ont fait servir cette première assise à l'acquisition de la lecture usuelle et de l'orthographe. Nous allons voir, en prenant à part l'une après l'autre les diverses écoles sténographiques françaises, dans quelle mesure chacune d'elles a appliqué la sténographie à l'enseignement primaire.

Le premier système de sténographie vraiment original et complet qui ait été composé en France est la *tachygraphie* de Jean-Félicité Coulon de Thévenot, qui date de 1776, précédant ainsi de quelques années à peine l'avènement dans notre pays du régime représentatif. Un des disciples de cet inventeur, M. P.-L. Hue, nous apprend que, dès les premières années du siècle, on eut l'idée des dictées sténographiques à l'aide de ce système :

La tachygraphie, — dit-il [1], — peut servir à enseigner la bonne prononciation de notre langue aux enfants et aux étrangers. J'ai connu un homme qui en tirait aussi parti pour apprendre l'orthographe à sa fille; il lui donnait à interpréter par le type français (c'est-à-dire en orthographe usuelle) les leçons qu'il avait écrites en tachygraphie et

[1] *Cours complet de sténographie* de Coulon de Thévenot, réédité par P.-L. Hue de Caen, 1811.

lui faisait ensuite remarquer et corriger elle-même les fautes d'orthographe qu'elle avait commises dans sa version.

L'école sténographique fondée par l'abbé Duployé, si elle n'est pas celle qui a toujours préconisé et appliqué l'art abréviateur avec l'esprit pédagogique le plus éclairé, est incontestablement celle qui, par son énorme et incessante propagande, par ses nombreuses brochures à très bas prix, par ses périodiques, entre autres par son journal mensuel *La Dictée sténographique*, aujourd'hui à sa seizième année d'existence, a le plus contribué à répandre et l'idée de la sténographie et la pratique de ces versions ou dictées. Nous reproduisons ci-après, en sa forme typographique, le tableau comparatif de la valeur de la dictée orale et de la dictée muette qui figure en tête du journal précité ; il nous paraît résumer et faire ressortir assez exactement les avantages de ce dernier mode de dictée :

La dictée faite par le maître à l'aide de la voix,	*La dictée faite par le livre à l'aide de la sténographie,*
1. Donne à l'élève les sons des mots d'une manière fugitive; il ne peut les saisir qu'en passant, à l'aide de l'ouïe.	1. Donne, immobilisés sur le papier, tous les sons, et ces sons restent sous les yeux de l'élève aussi longtemps qu'on le juge utile.
2. Exige 20 minutes pour chaque division, soit deux heures par jour.	2. Est faite par la simple indication du texte à traduire, soit une minute par jour.
3. Fatigue le maître.	3. N'exige que deux mots.
4. Empêche de travailler les divisions auxquelles la dictée ne s'adresse pas.	4. Se fait dans le plus complet silence: il a suffi d'indiquer la page.
5. En obligeant les élèves à écrire rapidement, déforme leur écriture.	5. Laisse aux élèves le temps d'écrire avec soin; ne détruit pas les calligraphes.

6. Est cause que les élèves font une *cacographie* qui reste sous leurs yeux pendant presque toute la classe.	6. Donne aux élèves chaque son immobilisé toujours de la même manière : la parole simplement, pas l'ombre de cacographie.
7. Les maîtres ne peuvent enseigner que la prononciation de leur contrée, prononciation quelquefois vicieuse.	7. Donne aux élèves la prononciation généralement admise, et corrige rapidement les prononciations défectueuses.
8. N'est pas toujours entendue ou comprise parfaitement par tous les élèves.	8. Tous les élèves ont le même texte ; plus de prétexte pour excuser les fautes.
9. Ne peut être faite que lorsqu'on possède les élèves en classe.	9. Peut être donnée comme devoir à faire hors de la classe.
10. Ne peut être faite spécialement à un ou deux élèves qu'on voudrait rendre forts en orthographe.	10. Permet de faire étudier spécialement l'orthographe aux élèves qu'on prépare aux examens.
11. On ne peut se faire de dictées à soi-même : on perd ainsi insensiblement la connaissance de l'orthographe.	11. On traduit des dictées écrites en sténographie ; on compare avec le corrigé ; on apprend ainsi seul l'orthographe.

M. Depoin, sténographe de la Chambre des députés et président de l'*Institut sténographique Duployé* [1], a bien voulu, avec un empressement dont nous devons le remercier vivement ici, nous communiquer un assez grand nombre de rapports tant manuscrits qu'imprimés émanant d'instituteurs qui ont fait, à des degrés divers, usage de la sténographie Duployé dans leurs écoles. S'il faut en croire les journaux duployens, 3,000 maîtres ou maîtresses se serviraient de ce système.

Citons au hasard, parmi les établissements primaires où il a été enseigné, les écoles publiques de garçons de Sinceny (Aisne), Mathonville, Brametôt (Seine-Inférieure),

[1] 62, rue Bonaparte, Paris.

Torcy (Saône-et-Loire), Chalifert (Seine-et-Marne), Naours (Somme), la Falaise, Mantes-la-Ville, Forges-les-Bains (Seine-et-Oise), Aïn-Zaouïa (Algérie), du boulevard d'Italie, n° 67 (XIIIe arrondissement), à Paris, où M. Canat, instituteur, s'en est fait l'initiateur; l'institution de jeunes filles des Dames de Marie à Laigle (Orne), l'institution Fleury, à Asnières, rue de Nanterre, n° 29, etc. La sténographie Duployé est appliquée aussi, sur une assez grande échelle, par les Frères des Écoles chrétiennes. Ils ont fait autographier avec cet alphabet un certain nombre d'exercices et de dictées à l'usage de leurs élèves. Un des membres de l'institut de la rue Oudinot, le Frère P..., nous a très obligeamment fourni des renseignements sur ce sujet. A Paris, l'alphabet Duployé est appliqué dans les sept écoles de Frères des paroisses de Sainte-Clotilde, Saint-Louis-en-l'Ile, Notre-Dame-de-Bonne-Nouvelle, Saint-Thomas-d'Aquin, Saint-François-Xavier, Notre-Dame-des-Champs et Saint-Lambert (Vaugirard). Dans les départements, mentionnons entre autres leurs écoles d'Issy-sur-Seine, de Dijon, de Figeac (Lot), de Sidi-bel-Abbès (Algérie). Les Frères de Saint-Jean-de-Dieu ont également essayé d'apprendre à lire et à écrire, simultanément par l'alphabet Duployé et l'alphabet ordinaire, aux petits enfants infirmes qu'ils élèvent dans leur établissement de la rue Lecourbe, n° 263.

Voici quelques extraits des rapports dont nous parlions tout à l'heure; ils donneront une idée de la façon dont chaque maître procède.

M. Tilliet, instituteur public à Andilly (Seine-et-Oise), écrit :

Ma classe est divisée en trois cours plus le cours préparatoire. Il faut s'occuper de tout ce petit monde et le plus possible. Six heures de classe par jour pour quatre groupes d'enfants ne donnent au maître qu'une heure et demie pour chaque groupe. C'est peu, vu l'étendue des programmes. Comment arriver à accroître ce temps ? Par la sténographie. C'est surtout pour l'enseignement du français que je l'emploie. Une dictée est écrite en sténographie au tableau noir. Tantôt elle est traduite par le premier groupe seulement, tantôt par le premier et le second simultanément ; pendant ce temps, je puis m'occuper du troisième cours ou de la division préparatoire qui, comme on sait, ne travaillent guère sans le secours du maître.

M. Henripierre, instituteur communal à Brain (Vosges), expose que :

Il met entre les mains de ses élèves les quatre-vingt-trois dictées Robert, puis les dictées Leclair, le tout en sténographie, et que c'est ainsi que, depuis deux ans, il ne fait plus que rarement des dictées orales. Les alphabets en caractères romains, en cursive et en sténographie sont écrits au-dessous l'un de l'autre d'une façon permanente et très visible sur différents tableaux. Il en est de même pour les modèles de calligraphie, afin d'enseigner simultanément les divers genres d'écriture. J'écris tous les devoirs au tableau noir en sténographie, et ils sont traduits par les élèves en écriture ordinaire comme les dictées.

M. Edmond Dazin, directeur d'école publique à Roubaix, agit de même :

Lorsque je rends visite à mes adjoints, j'écris souvent au tableau noir une dictée sténographique que mes élèves transcrivent sur-le-champ en écriture ordinaire. N'est-ce pas le moyen de faire deux besognes à la fois, et ne trouvez-vous pas aussi qu'il y a là un excellent remède contre les maux de gorge et les extinctions de voix [1] ?.

[1] *Tribune des Instituteurs*, n° du 15 février 1886.

Dans sa brochure : *La sténographie dans l'école et au lycée* [1], qui détaille en bons termes les divers profits qu'un maître avisé peut retirer de l'écriture abrégée pour l'instruction de ses élèves, M. Francis Fauconnier, instituteur à Courdimanche-sous-Essonnes (Seine-et-Oise), est d'avis que :

L'enseignement de la sténographie commence à la salle d'asile et précède l'enseignement de la lecture et de l'écriture ordinaires. Au bout de très peu de temps, les petits élèves sauront lire et écrire des mots, des petites phrases. Cela les rendra heureux et les encouragera à travailler. La sténographie viendra ensuite au secours de la lecture ordinaire et apprendra à l'enfant la prononciation exacte des mots. Elle aura même pour avantage d'uniformiser le langage français, de faire disparaître toutes ces prononciations vicieuses, soit locales, soit provinciales, qui ont résisté au travail des siècles et des chemins de fer. Avec la sténographie, on pourra leur apprendre la grammaire de la langue parlée sans les accabler de raisonnements anticipés, et l'on pourra leur faire faire des devoirs de style. Des devoirs de style à la salle d'asile, à des bambins de cinq ans? Cela semble surnaturel, mais cela est. Si jeunes qu'ils soient, les enfants ont des idées. Si l'on pouvait leur faire faire des rédactions, ils seraient contents de les exprimer par écrit; mais l'orthographe est un obstacle. Il n'est pas possible actuellement de faire faire de rédactions aux élèves avant l'âge de neuf ou dix ans, parce qu'ils ne savent pas mettre l'orthographe. Avec la sténographie, la chose devient possible. A dix ans, nos élèves seront déjà capables de faire des rédactions assez étendues et assez compliquées, parce que leur intelligence aura acquis un plus grand développement. L'écriture phonétique oblige les élèves à un travail intellectuel qui met toutes leurs facultés en éveil : ils sont obligés de s'arrêter sur chaque mot, d'en rechercher le sens, le rôle, l'accord. Il en résulte un développement général de l'intelligence, dont chaque branche de l'enseignement profite.

[1] Pontoise, 1884. Du même auteur : *L'orthographe d'usage apprise par la sténographie*, en deux fascicules : partie du maître et partie de l'élève. Mêmes lieu et date.

M. Viard, instituteur à Semmadon (Haute-Saône), sans débuter, comme le précédent, par l'alphabet sténographique, dit aussi se trouver fort bien des rédactions en sténographie Duployé :

Les exercices de style sont d'abord rédigés en sténographie, puis transcrits après correction sur un cahier *ad hoc*. Par l'ancienne méthode, l'élève doit s'occuper en même temps de la construction régulière de sa phrase et de l'orthographe; c'est trop pour un enfant; débarrassez-le de l'orthographe et il écrira passablement. Dans la transcription, il pourra tout à loisir appliquer les règles grammaticales, et cette partie du devoir pourra être fructueusement donnée au lieu et place d'une dictée ordinaire.

Il eût été surprenant que l'inventeur de la *phonomimie*, Augustin Grosselin, d'ailleurs sténographe de profession, n'eût pas songé à créer, parallèlement à sa traduction gesticulée de la parole, une traduction graphique permanente correspondant exactement à la première. C'est ce qu'il n'a pas manqué de faire, comprenant l'aide mutuelle que se prêteraient inévitablement ces deux notations. D'où vient donc que, tandis que la phonomimie est relativement fort répandue et à juste titre (elle est employée notamment, on le sait, dans presque toutes les écoles maternelles de Paris), la graphie phonétique d'Augustin Grosselin n'a pas eu le même succès scolaire et est peu ou point employée côte à côte avec le geste phonétique? A vrai dire, — que M. Émile Grosselin, chef du service sténographique de la Chambre des députés, et qui propage avec une exemplaire piété filiale les procédés imaginés par son père, nous permette de ne pas celer notre manière de voir — nous craignons que cela ne tienne surtout aux défectuosités de cette phonographie, qui, sous prétexte de ressemblances fort lointaines avec les diverses

positions prises par les organes pendant la phonation, nécessite trop de *traits renforcés*, trop de *signes détachés*, et ne se prête pas à un tracé aussi cursif et aussi commode que plusieurs des méthodes concurrentes.

Quoi qu'il en soit, M. Émile Grosselin a publié diverses brochures, imprimées ou autographiées, dans lesquelles se trouve exposée la façon de faire marcher de front l'étude de la phonomimie, de la sténographie, de la lecture et de l'orthographe. On pourra aussi consulter avec fruit le chapitre du *Manuel de la phonomimie* [1] intitulé : *De la sténographie considérée comme instrument scolaire :*

On peut, — y est-il dit, — enseigner la sténographie aux enfants dès qu'ils commencent à tenir un crayon et à tracer des lettres. L'écriture sténographique, composée de lignes droites, de cercles et de courbes réclamant beaucoup de netteté, habitue la main à la précision et lui donne une grande sûreté de tracé. De plus, on peut rattacher à l'enseignement de signes de cette nature des notions sur les droites et les courbes, ainsi que sur les épithètes de verticales, d'horizontales, d'obliques, etc.

A la brochure de M. É. Grosselin : *L'enseignement de l'orthographe et la phonomimie*, nous emprunterons les lignes suivantes :

Chacun des signes de ce système sténographique correspondant à un des gestes phonomimiques, la comparaison entre le nombre des lettres et le nombre des éléments vocaux se fait dans des conditions analogues, avec un avantage de plus même : la *permanence* des deux ordres de caractères usuels et sténographiques à côté les uns des autres. Après qu'elle a été employée pendant l'étude de la lecture pour des exercices orthographiques, cette sténographie laisse entre les mains des élèves un instrument utile.

[1] Chez Picard, 1885. — Voir à la même librairie : *Sténographie appliquée à l'étude de l'orthographe*, par É. Grosselin.

IMPRIMERIE NATIONALE.

M. A.-L. Bourguin, à l'article consacré, dans le *Dictionnaire de pédagogie*, à Augustin Grosselin, nous apprend que ce dernier fit l'application de son système sténographique sur ses propres enfants, de l'éducation desquels il s'occupa beaucoup :

Il trouvait là comme un champ pratique pour l'essai de ses méthodes. — Pour l'enseignement de la lecture, il avait inventé une série de petites images dont chacune représente un seul objet. Au-dessous se trouve le nom de l'objet en écriture usuelle et en écriture sténographique. Dans l'étude des voyelles, la première lettre du nom représente la voyelle dont l'enfant doit apprendre le double signe; dans l'étude des consonnes, c'est sur la dernière lettre que son attention est appelée.

M. Émile Grosselin disait dernièrement dans une réunion de sténographes où nous nous trouvions qu'il « ne se rappelait pas avoir appris la sténographie »; il n'y a plus à s'en étonner après ce que l'on vient de lire. Nous sommes heureux de pouvoir consigner ici, concernant la méthode de son père, quelques faits qu'a bien voulu nous faire connaître le chef du service de la Chambre par une lettre récente :

Ce 25 mars 1889. — Sur la demande de Mme Delon, qui dirigeait l'école professionnelle de jeunes filles de la rue de Reuilly, mon père y donna quelques leçons de sténographie. J'ai moi-même, il y a une quinzaine d'années, donné quelques leçons de sténographie dans les écoles professionnelles Élisa Lemonnier, situées rue Saint-Honoré, rue des Francs-Bourgeois, rue d'Assas. Dans cette dernière, j'avais formé quelques élèves qui étaient parvenues à écrire assez rapidement. Mais ces essais n'ont pas eu de suite. Il y a, à Paris, de la part des maîtres, la crainte d'une difficulté et d'un surcroît de besogne qui les empêche de tenter la chose. La sténographie de mon père a cependant été employée dans plusieurs écoles, notamment à l'école

de filles de la rue des Poissonniers, 43, et dans les écoles de garçons de la rue Saint-Ferdinand, 7, et de la rue Madame, 36, où il y a des sourds-muets. C'est surtout de l'application à ces derniers que je me préoccupais. Le temps m'a manqué d'ailleurs pour faire de la propagande personnelle, et ce qui ne se trouve que dans les livres fait beaucoup moins d'effet. Je regrette de ne pouvoir vous donner plus de renseignements sur un sujet qui m'intéresse et sur lequel il serait désirable que se fixât l'attention du monde enseignant. Notre congrès y contribuera peut-être [1].....

Aimé Paris, l'infatigable vulgarisateur de la mnémotechnie et de la musique chiffrée ou, pour mieux dire, *modale*, se fit aussi le propagateur d'un système de sténographie auquel il a laissé son nom et qui est une modification de l'un des premiers systèmes de Conen de Prépéan. L'école sténographique Aimé Paris, après avoir quelque temps sommeillé, au moins en ce qui touche au sujet qui nous occupe, témoigne aujourd'hui d'un regain de vitalité, grâce surtout au concours de son chef actuel, aussi habile qu'érudit, M. Guénin père, sténographe reviseur au Sénat [2]. Dans la préface qu'il a écrite pour la *Petite méthode de sténographie française dédiée aux écoles communales*, composée par M. Mougeot [3], M. Guénin recommande, lui aussi, l'usage des dictées sténographiques :

L'esprit des élèves, — fait-il observer, — perpétuellement tenu

[1] Il s'agit du Congrès international des sténographes qui doit s'ouvir le 11 août de cette année à l'occasion de l'Exposition; M. É. Grosselin a été élu président du comité d'organisation.

[2] M. Guénin a donné, dans la *Revue pédagogique* (1re série), des *Recherches sur l'histoire, la pratique et l'enseignement de la sténographie.* Voir du même auteur *Cours complet de sténographie* (d'après le système Aimé Paris) et une étude sur les *Notes tironiennes* (sténographie des Romains), chez Delagrave.

[3] A Sanvic (Seine-Inférieure).

en éveil par cette traduction, se développera et sera mieux préparé à d'autres études. Les leçons copiées en sténographie seront apprises plus facilement et plus vite; la mémoire exercée de cette manière deviendra plus souple et plus docile.

J'ajoute qu'avec la surcharge des programmes aujourd'hui constatée par tout le monde, la sténographie est le seul moyen qui puisse permettre aux enfants de gagner du temps sur l'ensemble de leurs travaux scolaires.

M. Mougeot a également publié en sténographie Aimé Paris les *Petites dictées pour les écoles primaires* de MM. Ch. Defodon et J. Vallée [1].

Il est aux portes de Paris un grand établissement comprenant environ 180 enfants de tout âge et des deux sexes, élevés suivant le système américain de coéducation, et où, depuis neuf ans, la sténographie Aimé Paris est enseignée régulièrement à tous les élèves : nous voulons parler de l'*Orphelinat Prévost*, à Gempuis (Oise), apppartenant au département de la Seine et dirigé par M. Paul Robin, ancien élève de l'École normale supérieure et ancien inspecteur primaire :

Nous enseignons, — nous écrivait M. Robin il y a quelques semaines à peine, — la méthode Aimé Paris dès le premier âge (dès la classe enfantine), en même temps que l'écriture usuelle, en attendant qu'elle la supplante. Elle prête son concours à l'enseignement de l'orthographe suivant la méthode décrite par M. Ch. Delon dans la *Tribune des instituteurs*. Nous avons aussi un *jeu sténographique* [2] que je vous envoie ci-joint. Notre difficulté est que les maîtres (en raison des changements de personnel) doivent souvent apprendre la sténographie en

[1] Au prix modique de 0 fr. 15 l'exemplaire autographié.

[2] Ce sont des morceaux de fil de laiton figurant des lignes droites, des demi-cercles, des cercles et des points avec lesquels les enfants peuvent former des mots et des phrases.

même temps que les élèves, vont souvent moins vite qu'eux et ne sont pas toujours habiles à les corriger.

Le *Bulletin de l'Orphelinat Prévost*, imprimé par les orphelins eux-mêmes, a publié quelques articles sur la sténographie :

Nous attachons la plus grande importance à cette étude, — lisons-nous dans le numéro de novembre 1885. — Avec un bon système phonétique, toute personne peut arriver à lire et à écrire sa langue en quelques heures, tandis que, avec la routine actuelle, les plus favorisés ont besoin de plusieurs années pour posséder les règles conventionnelles de son orthographe. Ces longues années sont en grande partie absorbées par cette *question d'opinions* et par suite en grande partie perdues pour l'étude des réalités, des *questions de fait*.

Tout en soumettant nos enfants aux usages orthographiques actuels que nous leur présentons comme des ennemis à vaincre, nous voulons leur donner immédiatement un moyen facile de communication écrite. La sténographie rend la conversation écrite aussi facile que la conversation orale, laisse à l'esprit toute liberté pour acquérir les notions objectives de la science, notions auxquelles on peut ensuite, si on le désire, donner le vêtement orthographique à la mode. D'ailleurs, loin de rendre plus malaisée l'acquisition de l'orthographe usuelle, l'étude d'une bonne sténographie lui fournit une aide puissante; elle donne lieu à d'excellents exercices de traduction et de retraduction.

Nous nous en voudrions de ne pas reproduire les passages principaux de l'article auquel faisait allusion tout à l'heure M. Robin, dû à la plume du si distingué et si apprécié publiciste qui signe Ch. Delon; les voici :

L'expérience de la sténographie a été faite, dès 1869, d'une manière très large et très suivie, à l'école professionnelle de jeunes filles de la rue de Reuilly. Loin d'être considérée comme une surcharge, la sténographie y a été introduite et maintenue à titre de simplification.

Dans la petite classe, les enfants apprenaient la sténographie, si-

multanément avec la lecture et l'écriture, avec le dessin Frochelieu. Cette connaissance acquise était utilisée de diverses manières dans la pratique scolaire. Les grandes prenaient leurs notes de *cours* en sténographie; la dictée des données de problèmes, du sommaire d'éversion de style, etc., était recueillie sténographiquement. Quant à la dictée, ou plutôt l'exercice muet qui la remplaçait le plus ordinairement, voici comment on procédait :

Pour l'exercice d'orthographe d'usage, un livre était mis entre les mains des enfants; elles devaient transcrire le texte d'un certain nombre de lignes en caractères sténographiques, ce qu'elles exécutaient sans difficulté aucune et avec beaucoup de rapidité. Cela fait, le livre étant ôté de leurs mains, elles avaient à reproduire inversement le texte en écriture ordinaire d'après la sténographie. Ce procédé offre plus d'un avantage. Il épargne les forces et ménage la voix de l'instituteur, ce qui est bien à considérer. Dans une classe où il y a des divisions de forces différentes, il permet de faire exécuter simultanément des exercices gradués, les élèves les plus avancés pouvant avoir à transcrire un plus grand nombre de lignes ou un texte plus difficile. Il abrège le travail : l'expérience exécutée comparativement un grand nombre de fois a prouvé que la double transcription prenait moins de temps que la dictée ordinaire du même texte. Mais il y a en sa faveur une considération d'une valeur tout autre.

Les enfants, dès qu'ils lisent facilement, rapidement, devinent, comme nous, les mots; dans leur lecture, le sens seul les préoccupe, ils ne regardent pas comment les mots sont écrits. Dès que l'œil a saisi l'ensemble du groupe de lettres et sans l'analyser, à l'aide d'une certaine appréciation de la longueur du mot, avec le sens de la phrase, le mot est lu, prononcé : on n'a pas fait attention aux lettres. C'est pourquoi des enfants qui lisent beaucoup apprennent si difficilement et si lentement l'orthographe.

Ici, prévenus qu'ils auront à retranscrire le texte, soit immédiatement, soit après un certain intervalle, ils ne manquent pas de regarder « comment les mots sont écrits », ils apprennent forcément l'orthographe d'usage [1].

[1] *Tribune des Instituteurs*, numéro du 15 janvier 1886.

Entré en correspondance, à l'occasion de ces lignes, avec leur auteur, nous avons la bonne fortune de pouvoir faire part aux lecteurs de cette monographie des renseignements complémentaires et inédits ci-après qu'il a bien voulu nous fournir sur notre prière et qui ont trait toujours aux expériences de la rue de Reuilly : on ne manquera pas d'en apprécier toute la valeur et l'intérêt pédagogique :

26 mars 1889... A l'école professionnelle en question, fondée par la société Élisa Lemonnier et dirigée par ma femme, Mme Fanny-Ch. Delon, avaient été annexées une classe enfantine et une classe primaire de petites filles. La classe enfantine, comprenant environ vingt-cinq élèves entre cinq et sept ans, était distribuée en quatre divisions différentes d'âge et de degré, menées simultanément par une seule jeune maîtresse, sous la direction de ma femme : chose qui eût été impossible sans le secours des procédés frœbeliens, organisés et réglés d'une manière toute spéciale. Les plus petites élèves, par la gradation des constructions des cubes, des bûchettes, des anneaux, etc., étaient rapidement amenées au dessin frœbelien, d'abord au tableau, puis sur l'ardoise et le papier quadrillé, *au crayon*. D'autre part, la lecture était commencée avec le procédé phonomimique de M. Grosselin, qui, abstraction faite de certaines complications introduites maladroitement plus tard, constitue une sorte d'écriture phonétique gesticulée.

Ainsi initiées au phonétisme d'une part, de l'autre au *tracé*, les enfants continuaient la lecture conjointement avec l'écriture et la sténographie introduites parallèlement l'une avec l'autre, l'une comparée à l'autre.

Comme elles avaient l'instinct et la pratique de l'analyse des sons et articulations, qu'elles savaient tenir un crayon et tracer une ligne droite ou courbe, la sténographie ne leur coûtait rien, — quelques traits à apprendre; et, quant à l'écriture, elles la savaient, pour ainsi dire, virtuellement d'avance, le tracé des lettres n'étant qu'un dessin comme un autre, qu'elles exécutaient au même titre qu'un autre, d'abord au tableau, puis sur l'ardoise et le papier, *au crayon toujours*.

La plume n'était mise en usage que plus tard pour l'écriture et même la sténographie; quand, d'une part, l'enfant savait tracer toutes les lettres et que, d'un autre côté, elle avait acquis ailleurs le maniement de cet instrument délicat, sous figure de dessin encore, par des *enluminures* à la plume avec encres de couleur. Au bout de l'année, toutes les fillettes lisaient couramment, écrivaient proprement, sans s'être aperçues qu'elles l'eussent appris.....

La sténographie choisie était celle d'Aimé Paris, assez exactement phonétique et qu'on avait mise en rapport direct avec le système phonomimique au moyen de quelques transactions (le tout, sans abréviations ni sigles, bien entendu).

A la classe primaire, les mêmes exercices continuaient; la sténographie servait couramment à toutes sortes de choses. Les petits problèmes de calcul, les phrases écrites au tableau pour texte de petites leçons d'orthographie ou de grammaire, les *devoirs à faire* ou bien *l'ordre du jour* de la classe étaient inscrits tantôt en écriture alphabétique, tantôt en sténographie, indifféremment, très souvent simultanément, texte et traduction l'un sous l'autre, à tour de rôle alternativement. Les enfants trouvaient plus commode de prendre les petites notes des devoirs en sténographie. Dans les années suivantes, le même emploi devait se continuer et se développer en proportion [1].

Toutes ces expériences, qui méritaient d'être suivies, ont été arrêtées en pleine voie de succès par le décès de Mme Delon. Depuis lors, aucune occasion ne m'ayant été offerte, aucun moyen mis à ma disposition, j'ai dû renoncer à ces études pratiques qui auraient pu amener de sérieux progrès, non seulement quant aux applications scolaires de la sténographie, mais à bien d'autres égards encore....

.....

[1] Je dois déclarer que je tiens de M. Grosselin père (1867) l'idée d'introduire la sténographie comme adjuvant de la phonomimie, idée que j'ai agrandie largement plus tard; et, pour beaucoup de détails pratiques, je ne suis pas moins redevable à la très regrettée Mlle Gaudon, mon amie et l'amie de ma femme, qui, de son côté et dans les limites qui lui étaient imposées, faisait usage des mêmes moyens (phonomimie, sténographie, analyse phonétique, etc.) dans l'école maternelle communale de la rue de l'Arbalète, qu'elle dirigeait. — Note de M. Ch. D.

Ainsi, les uns — les plus nombreux — ne font intervenir la sténographie — pour l'enseignement de l'orthographe, — que lorsque l'enfant sait déjà lire et écrire; d'autres, à l'exemple de M. Ch. Delon, font marcher de front l'étude des deux alphabets. Parlons à présent d'un procédé très voisin de celui de M. Delon, mais plus radical encore si possible, et que préconise entre autres, avec beaucoup de conviction, M. Ed. Goret, directeur de l'école communale de la rue des Feuillantines, n° 4, à Paris. Il consiste à faire débuter d'emblée l'élève par l'alphabet phonosténographique, et à ne lui faire aborder l'alphabet ordinaire que lorsqu'il est familiarisé avec le premier. C'est dans le journal *L'Instituteur sténographe*[1], fondé en 1875 et qui est l'organe de la *Société française de sténographie*[2], que M. Goret expose en ce moment même la marche qu'il conseille, en une série de leçons très suggestives dans leur simplicité enfantine insérées sous la rubrique : l'*Enseignement par la phonographie*[3]. Nous ne saurions mieux faire, pour en donner une idée, que de reproduire ici, telle qu'elle figure dans le numéro dudit journal portant la date du 20 février dernier, la première leçon du deuxième mois, d'allure toute familière, et qui a pour objet précisément la transition de l'écriture sténographique à l'écriture usuelle :

Deuxième mois.— Première journée. — Nous allons apprendre maintenant, dit-il à ses élèves, à nous servir d'une écriture bien plus

[1] Bimensuel. Rédaction : 18, rue Brézin, Paris.

[2] Siège social : 2 *bis*, rue des Lavandières-Sainte-Opportune. Le président actuel de la *Société française* est M. Armand Lelioux, avocat, sténographe reviseur du Sénat.

[3] Comme on va le voir, c'est non de la phonographie en général qu'il s'agit, mais d'une phonographie sténographique.

compliquée, une écriture où la même lettre prend plusieurs formes, une écriture où l'on emploie des lettres qui ne se prononcent pas, d'autres qui changent de prononciation selon la place qu'elles occupent. Vous allez avoir à vaincre de nombreuses difficultés, mais vous aurez pour en triompher un excellent instrument dans l'écriture que vous venez d'apprendre en si peu de temps. Les signes qui composent le nouvel alphabet sont mal classés : les voyelles sont mêlées avec les consonnes; les lettres parentes n'ont presque jamais cette ressemblance, cet air de famille que vous connaissez et qui vous a permis de les retenir si facilement. Il faudra que votre mémoire fasse de plus grands efforts pour vous permettre de vous retrouver au milieu de toutes ces irrégularités. — Mais, me direz vous, pourquoi nous fatiguer à apprendre une langue écrite si embrouillée alors que nous avons à notre disposition une écriture si simple, si commode? Hélas, mes amis, les nouveaux caractères que vous allez étudier ont encore de nombreux partisans, ils ont rendu de grands services à nos pères, ils en rendent encore et nous devons les respecter... en attendant qu'on les place dans un musée, comme ces objets hors d'usage que l'on conserve pour attester les progrès de l'industrie humaine.

Pour distinguer ces deux écritures, appelons la plus ancienne *Orthographie* et celle dont vous vous servez *Phonographie*. — La phonographie n'emploie qu'un même signe pour un même son, elle écrit les mots tels qu'ils se prononcent actuellement, sans s'inquiéter des diverses formes qu'ils ont pu prendre dans la suite des siècles. — L'orthographie se sert d'un grand nombre de lettres pour rappeler l'origine des mots, leur parenté ou dérivation; elle fait usage de quatre espèces de caractères, sans compter ceux de fantaisie : 2 pour l'impression typographique, 2 pour l'écriture manuscrite; ces caractères se divisent en *majuscules* et en *minuscules*[1]. — Les majuscules ou grandes lettres s'emploient au commencement des phrases ou des *noms propres*. (Les noms propres sont...) Les minuscules ou petites lettres s'emploient dans les autres cas.

[1] M. Goret eût même pu dire avec plus de vérité : 6 sortes de caractères, car il y a de plus les *italiques* majuscules et minuscules qui souvent diffèrent et des lettres *romaines* et des formes manuscrites.

Ceci dit, passons tout de suite à l'étude des lettres orthographiques :

Famille ( ) P B.

Les consonnes ( ) se rendent :

En typographie par les majuscules..... P B

et les minuscules..... p b

En écriture manuscrite par les majuscules

et les minuscules.....

La voyelle o se rend par A a

La voyelle o se rend par O o

Il y a encore, comme vous voyez, quelque ressemblance dans la forme de ces lettres sœurs; malheureusement il n'en sera plus de même pour la plupart des lettres que vous verrez par la suite.

Avec ces lettres nous pouvons orthographier les mots :

Papa Bobo

que vous lirez :

et que vous écrirez : Papa Bobo

Sur vos cahiers faites-moi une ligne de chacune de ces quatre lettres sous chacune de leurs quatre formes. Les nombreux exercices de dessin et de phonographie que vous avez exécutés jusqu'ici vous ont assez délié les doigts et assoupli la main pour que vous puissiez bien tracer ces lettres.....

L'alphabet sténographique adopté pour le moment par M. Goret comme substratum à ses leçons est un amalgame plus ou moins heureux des alphabets de divers systèmes.

Disons à cette occasion que la Société française de sténographie, dont M. Goret est l'un des fondateurs, est en France la seule association qui s'occupe de l'art abréviateur en dehors de tout intérêt d'école; elle est connue pour son

impartialité et son libéralisme; elle n'est inféodée à aucune personnalité et compte dans son sein des adeptes de toutes les méthodes[1]. Elle poursuit, aux termes exprès de ses statuts, *le développement et la simplification des études par la vulgarisation et le perfectionnement de la sténographie.*

M. Riom, ancien instituteur, inventeur d'un système de sténographie, a fait éditer[2] des *Dictées sténographiques* autographiées d'après ce système. Nous ne sachions pas qu'elles soient encore employées dans aucune école.

M. le docteur Thierry-Mieg, membre de la Société française, ainsi que M. Riom, et créateur de la *Métagraphie* (ou *écriture supérieure*) a donné un certain nombre de leçons, d'après sa méthode, dans quelques écoles protestantes de Paris. Ces leçons n'ont malheureusement pas eu de suite. Sans parler des autres productions sténographiques assez nombreuses de M. Thierry-Mieg, on pourra puiser d'excellents conseils relatifs à l'enseignement de l'orthographe et de la langue dans le petit livre qu'il a publié en 1885 sous le titre de *Pédographie*[3] (c'est-à-dire *graphie enfantine*). Les principes de l'auteur s'y rapprochent beaucoup de ceux de Lemare et de Jacotot, quoique l'autorité de ces deux célèbres pédagogues n'y soit pas invoquée.

M. Maxton, directeur de l'École anglo-américaine (6, rue Vernier, aux Ternes), où il applique avec succès depuis

[1] La *Shorthand Society* de Londres est également la seule société sténographique anglaise constituée sur cette base large et impersonnelle.

[2] Maison Boyer, rue des Écoles. M. Riom a publié chez le même éditeur une *Méthode de lecture.*

[3] Chez l'auteur, 88, boulevard des Batignolles.

quatre ans l'alphabet phonétique Pitman à l'enseignement de la lecture, a aussi essayé d'apprendre à ses élèves (anglais pour la plupart, mais anglais élevés à Paris, et souvent parlant mieux le français que l'anglais) la sténographie du même auteur; « mais ces essais — nous écrit M. Maxton — n'ont pas encore eu lieu d'une manière assez suivie pour que j'en puisse tirer des conclusions décisives. »

Un certain nombre d'inspecteurs de l'enseignement primaire se sont montrés favorables à l'introduction de la sténographie à l'école. Nous nous contenterons de rapporter ce qu'en pensent MM. Monget et David. Le premier écrivait, tandis qu'il était inspecteur de l'arrondissement de Rambouillet (Seine-et-Oise) (nous n'avons pas entendu dire qu'il ait changé d'avis depuis qu'il remplit les mêmes fonctions à Paris) :

J'engage les maîtres de mon arrondissement à introduire l'étude de la sténographie dans leur enseignement, parce que j'ai reconnu qu'elle rend de réels services. — Employée judicieusement, la sténographie épargne des fatigues aux instituteurs et leur procure plus de temps pour les petits enfants trop souvent négligés dans les écoles; elle oblige les élèves à réfléchir sur l'orthographe usuelle des mots [1].

Le second, dans un article qui a pour titre : *De l'enseignement du style à l'école primaire* [2], dit :

Ce qui empêche souvent d'appliquer d'assez bonne heure les élèves à la rédaction, c'est la difficulté que présente le tracé de l'écriture usuelle et plus tard, quand l'enfant sait écrire, les nombreuses fautes dont il couvre ses compositions constituent des pages

[1] in *L'enseignement par la sténographie*, numéro du 20 décembre 1880. (Publication de l'école Duployé.)

[2] in *Instituteur sténographe*.

de cacographie dont la vue est en ne peut plus préjudiciable à ses progrès orthographiques. De là, chez certains maîtres, l'habitude de ne commencer les compositions françaises que lorsque l'enfant est assez fort en orthographe; de là aussi la pauvreté des résultats. — L'emploi de la sténographie supprime radicalement ces inconvénients; elle permet au jeune élève, dès qu'il sait tracer des *ronds* et des *barres*, de coucher ses pensées sur le papier, *sans enfreindre en rien les règles orthographiques*.

CHAPITRE III.

Après cet aperçu des applications auxquelles se prête la sténographie en sa qualité d'écriture phonétique, il nous reste peu de place pour indiquer, même sommairement, les autres applications qu'on en peut faire dans l'enseiment primaire. La première et la plus précieuse est évidemment le moyen qu'elle donne aux élèves de prendre, pendant les cours qui leur sont faits des notes aussi précises et aussi étendues que besoin en est. Non qu'il soit désirable que les élèves prennent l'*in-extenso* de leurs cours : c'est là une pratique que les meilleurs pédadogues s'accordent à déconseiller et à condamner, car elle supprimerait chez l'écolier et l'étudiant tout travail personnel, tout effort d'analyse; mais qui peut le plus peut le moins, et, comme le dit fort bien le secrétaire de l'*Unité sténographique* [1], M. A. Boutillier :

Il n'y a pas lieu de s'arrêter à cette objection que l'enfant, préoccupé de prendre toutes les paroles du maître, exercerait moins son raisonnement et profiterait moins du cours. De ce que l'enfant pourrait recueillir toutes les paroles prononcées, il ne s'ensuit pas forcément qu'il serait tenu de le faire. Il est même certain qu'il n'en prendrait que le strict nécessaire; par nature l'enfant préfère de beaucoup regarder les expériences ou suivre le vol des mouches, plutôt que de crayonner ses cahiers avec acharnement. Il prendrait les notes qui lui sont absolument nécessaires, comme il tâche de le faire

[1] Numéro de septembre 1888.

actuellement, seulement cela lui serait beaucoup plus facile, ses notes seraient plus exactes et plus lisibles, voilà tout.

Qu'on se rassure d'ailleurs, il n'est pas aussi facile qu'ont pu le faire croire certaines réclames plus intéressées que loyales d'arriver à suivre par la sténographie une élocution tant soit peu rapide. Mais ce qui est certain, c'est que l'on peut, en un laps de temps relativement court, quelques mois au plus, arriver, presque avec tous les systèmes sténographiques, hormis les médiocres et les nuls, à écrire quatre ou cinq fois plus vite qu'avec l'écriture usuelle.

Nous n'en voulons pour preuve qu'un concours qui fut organisé en 1882 par la Préfecture de la Seine et le Conseil municipal de Paris, sur l'initiative d'un de ses membres, M. Dujarrier, entre les diverses écoles communales de garçons du xe arrondissement. Nous serions d'autant plus mal venus de ne pas en relater ici les conditions et les résultats qu'il s'agit là peut-être de la seule expérience de sténographie qui ait eu lieu dans des écoles de France avec un caractère officiel. Malheureusement cette expérience ne portait pas sur l'application de la sténographie à l'enseignement de la lecture ou de la langue, comme celles que nous avons mentionnées ci-dessus; il s'agissait simplement de voir à quel degré de vitesse pouvaient, en un temps donné, arriver les élèves. Il est à souhaiter que la Direction de l'enseignement à la Préfecture de la Seine ou le Ministère de l'instruction publique lui-même instituent des expériences qui auraient pour but d'élucider la question, beaucoup plus importante à notre humble avis, de l'emploi de la sténographie comme procédé pédagogique. Quoi qu'il en soit, on décida d'expérimenter comparativement deux méthodes : les méthodes Prévost-Delaunay et Aimé Paris, sur la demande

de certains de leurs adeptes. On confia les deux cours à deux professeurs aussi zélés que capables : M. Fauveau, licencié en droit, fervent disciple d'Aimé Paris, fut chargé de l'un; M. Labonne, sténographe de la Chambre, et qui s'est voué avec toute l'ardeur d'un apôtre à la propagation du système Prévost-Delaunay, fut chargé de l'autre. Dix élèves furent pris dans chacune des huit écoles de l'arrondissement, leur âge variait entre huit et quinze ans, et on les répartit également entre les deux professeurs, soit un effectif de quarante pour chacun; les leçons, qui duraient une heure et demie, furent données le jeudi matin, de décembre 1881 à juin 1882, à l'école de la rue Martel par M. Labonne; à l'école de la rue de Marseille, 17, par M. Fauveau. Mais en fait, par suite de diverses vacances ou absences, chaque élève reçut à peine une vingtaine de leçons. Le 3 août 1882, on fit concourir ensemble, à l'école de la rue de Marseille, les élèves des deux professeurs : 50 seulement sur 80 affrontèrent le concours. Le jury d'examen, présidé par M. Mesureur, alors conseiller municipal, comprenait en outre MM. le docteur Fiaux, également conseiller, Charles Lucas, architecte, délégué cantonal, Magnier, Auvert, inspecteur primaire de l'arrondissement, enfin MM. Lelioux et Guénin, tous deux sténographes reviseurs au Sénat, pratiquant, le premier la méthode Prévost pure, le second la méthode A. Paris, et que la Direction de l'enseignement de la Seine avait adjoints aux autres membres, en raison de leur compétence spéciale. Ces deux messieurs firent procéder d'abord à une dictée lente de la vitesse de l'écriture usuelle, puis à une seconde lecture plus rapide, de la vitesse de 80 à 100 mots environ, moyenne des orateurs les plus faciles. Des récompenses devaient être décer-

nées aux dix élèves qui satisferaient le mieux aux épreuves. Après examen et classement de toutes les copies, MM. Lelioux et Guénin, d'un commun accord, proclamèrent les dix lauréats qui se trouvèrent être, tous les dix, des élèves de M. Fauveau. La méthode A. Paris l'emportait donc et en vingt leçons avait mis les élèves de la rue de Marseille en état de sténographier une moyenne de 90 mots à la minute. L'insuccès relatif de la méthode Prévost-Delaunay dans cette expérience n'a rien qui doive surprendre beaucoup après la déclaration de M. Delaunay que nous avons reproduite plus haut, à propos de l'âge où cette méthode peut être apprise. Il était facile *a priori* de pronostiquer l'issue de cette joute. Il convient d'ailleurs et surtout de mentionner que le nombre de 20 leçons était trop restreint pour inculquer intégralement aux élèves, et sans hésitation possible de leur part, le mécanisme assez compliqué et délicat de cette méthode; le professeur de la rue Martel n'avait pas manqué de faire ses plus expresses réserves à cet égard. C'est du reste ce que fit ressortir fort équitablement M. Auvert dans le rapport qu'il adressa sur ce concours, le 6 août 1882, au Directeur de l'enseignement et dont cet inspecteur nous a gracieusement communiqué la copie :

De l'avis de MM. les sténographes qui ont corrigé les épreuves, — disait M. Auvert, — l'insuccès du cours de la rue Martel ne tient pas à l'insuffisance de l'enseignement du maître ou à l'inattention des élèves, mais au caractère de la méthode Prévost. Cette méthode, qui s'adresse plutôt à des jeunes gens ou à des hommes faits, présente, dès son début, des procédés de simplification qui mettent les élèves intelligents en mesure de sténographier en peu de temps, mais que les enfants ne peuvent saisir et employer qu'avec difficulté.....

Au surplus, non seulement il n'est pas douteux que la

méthode Prévost-Delaunay permette d'atteindre la vitesse de 100 mots à la minute, mais même c'est une de celles qui peuvent suivre les débits les plus rapides, de 200 mots et plus à la minute. Sur cette qualité de rapidité, pas de contestation; les méthodes Prévost et Prévost-Delaunay (peu divergentes au fond) ont fait leurs preuves; et c'est actuellement l'école de Prévost qui est le mieux représentée dans les services sténographiques officiels des deux Chambres; elle y a conquis la moitié des postes, l'autre moitié étant répartie entre une douzaine d'autres méthodes de tout genre.

C'est surtout à MM. Guénin, Labonne et Auvert, aujourd'hui encore inspecteur du xe arrondissement, que nous devons les différents détails concernant le concours dont il vient d'être question. Il est de notre devoir de leur en exprimer ici toute notre gratitude.

A sa propriété de rapidité la sténographie joint celle d'écriture compacte, resserrée dans un très petit espace, qui la rend précieuse en certaines occurrences. Sans parler — *non est hic locus* — du parti qu'on peut tirer de cette qualité pour la correspondance ordinaire et pour la correspondance par pigeons voyageurs, c'est cette compacité qu'on a mise à profit en appliquant la sténographie, dans les écoles primaires, au libellé des cartes géographiques : vu leur réduction, les monogrammes sténographiques ont l'avantage de ne pas embrouiller et masquer le tracé linéaire de la carte, comme le fait trop souvent l'écriture ordinaire.

Le phonétisme de la sténographie permet de s'en servir aussi pour noter les langues étrangères et les idiomes qui se parlent surtout, mais s'écrivent peu ou point : « Fils de Basque, — déclarait naguère M. d'Abbadie, membre de

l'Institut, — et ayant affaire dans ma langue maternelle à des sons qui n'existent point en français, *je pratique journellement et avec avantage la sténographie*, où l'on s'inquiète du son seulement [1]. »

Il est bon nombre d'autres matières où la sténographie peut être utilisée. Nous nous bornerons à les résumer en ces quelques lignes que nous empruntons au discours prononcé par M. Lelioux à la dernière assemblée générale de la Société française de sténographie :

Nous voulons contribuer à faire entrer la sténographie dans les mœurs, c'est-à-dire, Messieurs, dans le travail quotidien des Français; nous voulons qu'elle soit un instrument non seulement scolaire, mais aussi commercial, industriel, scientifique, judiciaire, militaire même, car nous croyons que cet instrument peut servir l'activité humaine et nationale dans presque toutes ses manifestations; mais nous ne saurions oublier qu'il faut instruire l'homme dans l'enfant et l'adolescent [2].

On a dit que l'invention des logarithmes avait *doublé* la vie des calculateurs; on peut dire de même que l'adoption d'une bonne sténographie *quadruple* au moins la vie de tous ceux qui ont à écrire — et qui est-ce qui, de nos jours, n'écrit pas peu ou prou ?

L'écriture ordinaire, — s'écrie un ancien sténographe officiel, M. Lemarchand [3] —, est un véritable boulet que l'homme de lettres traîne à la remorque de son imagination, dont l'étudiant sur les bancs de

[1] *Instituteur sténographe*, n° du 5 juin 1888.

[2] M. Lelioux a publié, sous le nom de *Sténographie nouvelle*, un système de sténographie différent de celui qu'il pratique; 1888, chez l'auteur, 6, rue Donizetti.

[3] *Nouveau système de sténographie*, 1873.

l'école ne sent que trop souvent le poids, et que l'homme d'affaires, le négociant, regrette souvent aussi de voir attaché à sa plume, car il connaît le proverbe anglais : *Time is money!* Le jour, — ajoute cet auteur, — où tous ceux qui savent écrire auront à leur disposition deux écritures, l'ordinaire et la sténographique, un immense progrès sera accompli.

Pourtant, à l'heure qu'il est, la sténographie est à peine tolérée dans les écoles primaires publiques; ce n'est guère que dans les cours d'adultes et les cours du soir qu'elle obtient droit de cité. A Paris, les diverses sociétés qui se sont vouées avec tant de désintéressement et de succès à l'instruction populaire : les associations polytechnique et philotechnique, l'Union française de la jeunesse, la Société pour l'instruction élémentaire (cours pour les jeunes filles), ont réservé de nombreuses chaires à la sténographie; n'oublions pas de dire, à l'honneur du Conseil municipal et du Conseil général de la Seine, que par maintes délibérations ils ont engagé ces sociétés, qu'ils subventionnent, à aller plus avant encore dans cette voie. Les méthodes enseignées dans ces cours publics et gratuits sont les méthodes Prévost-Delaunay, Duployé, Aimé Paris, Compadre, Rion, Rousseau, etc.

C'est la méthode Prévost-Delaunay qui possède le plus grand nombre de chaires, grâce à l'*Association sténographique unitaire* fondée en 1876 pour la propagation de cette méthode. Ce même système est enseigné dans un certain nombre d'autres cours non publics, soit payants, soit gratuits.

La province compte aussi çà et là quelques cours de sténographie. La liste n'en serait pas très longue; signalons entre autres un *cours de sténographie commerciale* professé à

Lyon par M. J.-P.-A. Martin[1], pour la vaillante société d'enseignement professionnel du Rhône, et à Toulouse un cours fait à l'*École supérieure industrielle et commerciale* par M. Vielle, sténographe du conseil municipal de cette ville. M. Vielle y enseigne un système de son invention.

La diffusion de l'art abréviateur en France est encore faible, si on la compare à l'expansion considérable et toujours croissante qu'il a prise aux États-Unis et chez nos voisins de par delà la Manche, les Vosges et les Alpes, pour ne citer que ces quatre grands pays.

Nous avons sous les yeux la deuxième édition d'un travail très important dû à M. Rockwell, sténographe, et relatif au mouvement sténographique aux États-Unis : il forme un volume in-8° de 182 pages (plus un grand tableau comparatif des alphabets de cent vingt méthodes), qui a été publié par les soins du gouvernement américain parmi les *Circulars of information* du Bureau d'éducation de Washington pour l'année 1884[2]. C'est une grande enquête bibliographique et statistique, à côté de laquelle notre modeste exposé paraîtra bien incomplet. Après une liste chronologique des quatre cent quarante-cinq systèmes d'écriture abréviative composés par des auteurs anglais ou américains, se trouve un relevé détaillé donnant, établissement par établissement, le chiffre des élèves formés chaque année à la sténographie dans les États-Unis; il y en a eu, en 1882,

[1] M. J.-P.-A. Martin est l'auteur d'un système de sténographie dénommé par lui *la Cursive française*. Il a aussi écrit, entre autres nombreuses brochures : *Le Graphique de la parole*, *l'Écriture des colonies*, *la Question des langues vivantes* (1886), et tout récemment *Un malheur national : l'orthographe* (1888); chez l'auteur 30, rue Tramassac (Lyon).

[2] Washington. — Government printing Office, 1885.

12,470 répartis entre 276 institutions; en 1883, le nombre des écoles où l'on enseignait la sténographie s'est élevé à 299.

Dans son excellent livre : *l'Enseignement commercial et les écoles de commerce en France et à l'étranger*, M. Léautey, hautement partisan de l'introduction de la sténographie dans ces écoles, atteste le grand cas que font de cet art les Américains :

Il est devenu aux États-Unis, — dit-il, — une profession très lucrative pour *l'un et l'autre sexe*. Il a pris un immense développement dans ce pays, celui du monde qui possède le plus de journaux et le plus de lecteurs. Ce besoin d'informations, cette avidité à s'instruire, dont nous avons peine à nous faire une idée en France, nécessite un nombre très considérable de sténographes habiles, et c'est dans les *Commercial Colleges* et les *Business Colleges* qu'ils sont formés. — La sténographie (*phonography*) comprend les cours de *shorthand* et de *type-writing*. — Le *shorthand* n'est autre chose que la sténographie écrite manuellement. Le *type-writing* est l'art de manipuler les *type-writers* ou machines à écrire, qui l'emportent trois fois sur la rapidité de la plume.

Le consul de France à San-Francisco, dans un rapport adressé le 15 décembre 1885 à M. le Ministre des affaires étrangères, disait :

... Un bon *type-writer* (ou écrivain à la machine), qui doit être en même temps sténographe, se paye souvent au delà de 100 dollars par mois (534 francs). *Cette position est fréquemment occupée par des jeunes filles*. Tous les jeunes gens qui se destinent au commerce ou à l'industrie (et ils sont nombreux dans ce pays) ont passé par les *Business Colleges*, qui comptent maintenant beaucoup de femmes parmi leurs élèves, principalement aux cours de tenue des livres, *de sténographie* (*shorthand et type-writing*) *et de télégraphie*.

En Angleterre, les cours de sténographie sont aussi fort répandus, et il existe dans nombre d'endroits des écoles spéciales de *shorthand*.

C'est à Londres que se trouve la plus grande école sténographique du monde, la *Metropolitan school of shorthand*, véritable institut qui a formé jusqu'ici près de 2,000 élèves. Le système le plus répandu, sinon le meilleur, est celui d'Isaac Pitman, bien connu aussi pour ses ouvrages de réforme orthographique. Il se vend en moyenne par an 50,000 de ses traités abrégés de sténographie et 20,000 de ses traités complets. Le *Phonetic Journal*, organe officiel de l'école Pitman, tire à 20,000 exemplaires. En outre, 27 *evercirculators* circulent entre les adeptes de cette méthode.

En Allemagne, d'après une statistique assez récente, l'instruction sténographique a été donnée pendant l'année à 33,767 élèves, dont 24,373 appartenant à des cours élémentaires et 9,394 à des cours supérieurs. Les établissements d'instruction publique où l'art abréviateur a été enseigné sont au nombre de 581.

En Italie, le ministère de l'instruction publique, par une circulaire adressée il y a quelques années aux *juntes de vigilance des instituts techniques* du royaume (à la suite d'une délibération du Parlement), leur recommandait vivement la création de *cours du soir* de sténographie et s'engageait à concourir pour moitié dans la dépense annuelle nécessitée par cet enseignement [1].

[1] Les systèmes les plus répandus aux États-Unis sont ceux de Munson, Graham et Pitman; en Allemagne, ceux de Gabelsberger, Stolze et Arends; en Italie, celui de Gabelsberger-Noë (adaptation à la langue italienne du système allemand précité).

D'où vient donc, en France, l'espèce de défaveur jetée sur l'art dont Tiron, l'affranchi et l'ami de Cicéron, a été l'un des premiers, sinon le premier initiateur? Les causes en sont multiples. On a d'abord largement usé contre la sténographie de cette objection courante qui consiste à dire que les programmes sont déjà bien trop chargés pour qu'il soit possible d'y ajouter l'enseignement de cette nouvelle matière. Les sténographes traitent cette objection de pur sophisme : c'est, à leurs yeux, le raisonnement d'un ouvrier qui rejetterait une machine des plus ingénieuses venant diminuer notablement son travail musculaire, sous le prétexte qu'il lui faudra apprendre le maniement de cette machine. D'ailleurs, ajoutent-ils, en l'espèce, l'apprentissage de ce maniement ne demande, il ne faut pas l'oublier, que quelques heures : le temps d'apprendre les signes sténographiques et la manière de les unir.

On a dit aussi que la sténographie est l'ennemie de l'orthographe[1] et l'ennemie... de la calligraphie. On a vu que les partisans de la sténographie affichent au contraire très résolument la prétention de la faire servir à l'acquisition de la première de ces connaissances. Mais laissons un moment la parole à un sténographe de la Chambre et l'un des plus habiles professeurs de sténographie, pour répondre du même coup à ces deux grosses accusations :

... La sténographie fait-elle oublier l'orthographe? Il faut convenir que ce serait un grand malheur si cela était; nous soutenons au contraire que, par l'antithèse constante qu'il y a dans l'esprit du sténographe entre la manière dont il écrit un mot en écriture usuelle et

[1] Cf. l'opinion de M. Brouard sur la sténographie, à l'article *Phonomimie* du *Dictionnaire de pédagogie*.

celle dont il l'exprime en sténographie, il se fait une comparaison perpétuelle qui est au bénéfice de l'orthographe. L'orthographe s'en trouve pour ainsi dire entretenue sans effort, perfectionnée par cette opposition régulière qu'amène la pratique alternée de chaque jour. Nous le savons d'expérience propre. Dans les cours publics que nous faisons, nous avons devant nous d'honnêtes ouvriers ou employés qui, pour la plupart, arrivent au cours après avoir oublié ce qu'ils avaient appris et qui parfois recommencent leur français en même temps qu'ils ébauchent la sténographie. Ils reconnaissent que le perpétuel parallélisme de l'orthographe et de la sténographie profite à l'une comme à l'autre. Ils reconnaissent — et nous reconnaissons avec eux — que, dans nos explications, nous sommes presque constamment obligé de faire appel à l'antithèse, c'est-à-dire de montrer que ce qui existe dans l'écriture usuelle n'existe pas en sténographie, et réciproquement. Nous avons enfin constaté que ceux qui savaient l'orthographe, que ceux qui avaient une belle écriture courante, loin de perdre l'une et l'autre, apprenaient beaucoup plus vite la sténographie, s'en servaient mieux, tout en conservant leur main commerciale et cette orthographe souvent apprise au prix de grands et tardifs efforts[1].

En fait, les objections du genre de celles qui précèdent viennent de personnes qui ne connaissent guère la sténographie que par des ouï-dire; celles qui la connaissent pour l'avoir elles-mêmes pratiquée, lui font d'autres objections qui, il faut l'avouer, sont autrement fondées : ils lui reprochent de n'être pas une écriture assez précise et de perdre souvent en *lisibilité* ce qu'elle gagne en *rapidité* sur l'écriture usuelle. Qu'on nous permette à ce propos de reproduire ici la partie essentielle de la réponse que nous adressions, il y a quelque temps, à un instituteur pratiquant la méthode Duployé et qui avait fort bien fait

[1] *Revue internationale de sténographie*, n° de septembre 1888, sous le pseudonyme de Oudeis.

valoir ces critiques[1], tout en reconnaissant que « la sténographie peut rendre de très grands services aux instituteurs, tant pour leur usage personnel que comme procédé d'enseignement ».

M. Ch. F., — disions-nous, — fait le procès à la sténographie en se fondant sur les difficultés de lecture qu'elle présente... Il a un peu forcé la note pour les besoins de sa plaidoirie. On ne peut réclamer d'une écriture courante qu'une précision relative, non une précision absolue que la typographie seule peut atteindre. Or il sera bien forcé de convenir avec moi que ces incertitudes de lecture ne sont pas inhérentes à la sténographie seule, et que l'écriture manuscrite ordinaire n'est point exempte de ces hésitations et de ces malformations qu'il signale à bon droit. Là aussi « il y a des points, des accents, graves ou aigus » ou circonflexes, voire même des cédilles, « qu'il faut placer au-dessus ou au-dessous de la lettre ». Là aussi « un jambage trop long ou trop court peut changer le sens d'un mot ». Il est des gens qui n'ont jamais su différencier un *n* d'un *u*; un *e* mal bouclé se prend pour un *c*; un *e* trop allongé devient un *l*; l'*o* et l'*a* se confondent on ne peut mieux; de même le *b* et l'*f*, etc. Il est clair que, dans n'importe quel mode d'écriture, la *rapidité* et la *lisibilité* seront toujours quelque peu antagonistes... Le problème n'est pas évidemment d'atteindre tout à la fois la perfection pour chacune de ces deux choses, mais d'obtenir les maxima *simultanément compatibles* de l'une et de l'autre.

D'ailleurs, de même que les mots écrits en écriture usuelle se lisent, au bout d'un certain temps, non plus en les décomposant en leurs divers éléments, mais bien d'un bloc, par accoutumance de l'œil à l'ensemble graphique de ces éléments, de même (M. Ch. F. le sait aussi bien que moi) on ne lit pas les monogrammes sténographiques pièce à pièce, en séparant leurs signes formateurs, mais bien d'un seul coup d'œil et par une sorte d'intuition rapide et spontanée.. Au demeurant, je suis entièrement du même avis que lui lorsqu'il dit

[1] *Tribune des instituteurs*, n° du 15 mars 1886, article de M. Ch. F., instituteur.

« qu'un bon système de sténographie doit être *très lisible*, dût-on, pour obtenir cette condition, sacrifier un peu de la rapidité »[1].

Ce qui est vrai, ce qu'il serait même coupable de dissimuler, ce qui a retardé certainement l'essor de l'art abréviateur dans notre pays, c'est que les alphabets, les méthodes sténographiques françaises ont besoin d'être amendés et perfectionnés. Là aussi l'empirisme s'était glissé; mais il recule peu à peu devant les envahissements de la science. Oui, comme l'a dit fort judicieusement le regretté M. A. Darmesteter, il n'est pas jusqu'à « la sténographie qui n'ait trouvé dans les études phonétiques une source de simplifications et de progrès[2] ». Tout fait espérer que les efforts, les investigations réunies de la Société française de sténographie et de l'*Association phonétique des professeurs de langues vivantes* — pour ne parler que des sociétés de notre pays — amèneront la constitution d'un alphabet de tout point rationnel « à la fois physiologique et sténographique, c'est-à-dire dont chaque lettre indique par sa forme le son qu'elle représente et dont en même temps les caractères écrits soient plus faciles à tracer que ceux de notre écriture usuelle[3]. »

Un tel alphabet serait, pour l'enseignement de la lecture, le triomphe définitif de la méthode analytique aujourd'hui si vantée, de la *méthode intuitive*, du grand principe pestalozzien qui veut qu'on aille toujours du connu à l'inconnu, du concret à l'abstrait.

(1) *Tribune des instituteurs*, n° du 15 avril 1886.

(2) *Revue pédagogique* de juin 1888, dans son remarquable article sur la *Réforme orthographique*.

(3) Paul Passy, les *Sons du fransais*, chez Firmin Didot, 1887. — Cf. les publications de la *Philological society* de Londres (travaux de Sweet) et le *Visible speech* d'A. Melville Bell.

Avec cet alphabet, — dit M. F. Gouin, aussi enthousiaste pour lui que plein d'indignation contre le système actuel, — avec cet alphabet, où la lettre parlera et dira d'elle-même son origine, son nom et sa vertu, — et cet alphabet est possible, — le grand œuvre de la lecture sera l'ouvrage de quelques jours *ou plutôt un jeu de quelques heures. Mieux que cela, l'enfant n'apprendra plus à lire.* Il lira comme il a parlé, d'instinct, spontanément, intuitivement. Et cela doit être.

Sans doute, l'œil ne sera pas dispensé d'un certain apprentissage. Quand l'enfant marche seul pour la première fois, son pied tâte prudemment le sol. Quand il lira pour la première fois, son œil attaquera le mot lentement, avec circonspection. Mais il n'épellera pas, il lira; il ne syllabera pas, il lira; il ne cueillera pas une parcelle d'idée en cueillant une parcelle de parole, il enlèvera l'idée entière en enlevant la parole entière... Quand donc disparaîtra de l'école cette habitude insensée de mettre partout et gratuitement l'enfant aux prises avec l'abstraction?

Si l'on y regarde de près, épeler et syllaber sont des opérations plus abstraites que le calcul du binôme ou la discussion d'une formule analytique[1].

De grands esprits, de profonds philosophes, de généreux philanthropes, de savants linguistes, grammairiens ou professeurs ont, à des degrés divers, soit tenté eux-mêmes la réalisation de cet alphabet idéal, soit exprimé le désir qu'on s'en rapprochât, et la néographie compte, parmi ses champions, Descartes, Leibnitz, Condillac, le président de Brosses, Volney, l'instituteur Rambaud (qui combattait à Marseille dès le XVIe siècle et que Ch. Nodier appelle *un révolutionnaire de génie*), Meigret (de Lyon), Ramus, dit La Ramée, les solitaires de Port-Royal, Buffier, l'abbé de Saint-Pierre, Domergue, Duclos, Dumarsais, Destutt Tracy, Marle, Féline, Erdan, Leray, Jomard, C. Henricy, Sainte-

[1] François Gouin, l'*Art d'étudier et d'enseigner les langues*. Paris, 1880.

Beuve, Amiel, Firmin Didot, MM. Raoux (de Lausanne), Letellier, Périer, Alfred Maury, Meyer, de Saussure, L. Havet, Gaston Paris, du Collège de France, etc., une vraie pléiade, comme on voit. Franklin avait composé un alphabet spécial pour son usage personnel, afin de remédier aux lacunes et aux défectuosités de l'alphabet anglais.

Sans doute, ces hommes éminents n'ont pas tous émis la prétention qu'on pouvait atteindre en une seule étape la perfection de l'écriture, mais tous ont pensé que les peuples trouveraient grand profit à s'acheminer de plus en plus vers elle à chaque génération.

CHAPITRE IV.

Que conclure de cette trop rapide enquête, où bien des documents, bien des témoignages ont dû être laissés dans l'ombre? Tout en nous gardant d'un enthousiasme immodéré pour les alphabets phonosténographiques actuels, nous croyons du moins qu'il en ressort qu'un tel alphabet — en dépit des imperfections de chacun de ceux qui sont préconisés — peut rendre des services à l'école primaire, disons mieux, dès l'école maternelle. Nous désirerions que ces pages pussent contribuer pour quelque chose à ouvrir à ce genre d'alphabets les portes des écoles qui, jusqu'ici, ont à peine été entrebâillées pour eux.

Il nous serait facile de trouver au vœu que nous formulons de nombreux précédents :

Dès la fin du siècle dernier, le 23 janvier 1787, un rapport favorable, très étudié, était fait à l'Académie des sciences sur la *Tachygraphie* de Coulon de Thévenot. Quelque temps après, Condorcet donnait lecture, à la même Académie, d'un autre rapport recommandant l'enseignement de la sténographie. Il a été rappelé le 3 décembre 1883 à la Chambre des députés par M. Anatole de la Forge, tandis qu'il demandait au Ministre de l'instruction publique d'introduire cet enseignement dans les établissements de l'État.

Le 11 juillet 1848, le Ministre de l'agriculture Flocon, ancien sténographe parlementaire, ne craignait pas de dire à la tribune de l'Assemblée nationale : « Je voudrais que la

sténographie fît partie intégrante de l'éducation de tous les citoyens français.... » et il ajoutait ces mots plus explicites encore : « Je voudrais qu'elle entrât en quelque sorte *comme premier instrument* dans toutes les autres études de la vie [1]. »

Trente-six ans plus tard, en 1884, un autre ancien ministre, — et ministre de l'instruction publique, — Paul Bert, prononçait, sous l'empire de la même préoccupation, ces paroles bonnes à méditer, par ce temps de surmenage : « La sténographie n'est pas encore entrée dans le domaine de l'enseignement, et c'est un grand tort, car elle représenterait tout bonnement la valeur d'*une bonne heure par jour* que vous donneriez aux enfants. »

L'utilité de l'art abréviateur comme instrument scolaire n'a pas échappé non plus à divers corps élus, notamment aux conseils généraux d'Ille-et-Vilaine, du Rhône, de la Seine, qui, dans ces dernières années, ont émis des vœux en faveur de l'introduction facultative de la sténographie dans les écoles primaires.

Nous terminerons en reproduisant ci-après la teneur de vœux présentés au Congrès national des instituteurs et institutrices réuni à Paris en 1887 [2] : d'une part, par la *Société de réforme orthographique*, d'autre part, par la Société française de sténographie; non que ces vœux aient été adoptés par ce Congrès, où les questions de méthodologie n'ont pu venir en discussion faute de temps, mais parce qu'ils résument assez bien les considérations qui militent en faveur de l'admission de la sténographie à l'école.

[1] Voir son discours *in extenso* dans le *Moniteur* du 12 juillet 1848.

[2] Voir les divers fascicules publiés par ce Congrès.

Voici le vœu de la première de ces sociétés :

Considérant qu'il ressort d'expériences nombreuses, faites surtout en Amérique, mais répétées aussi dans quelques écoles de France, que l'emploi de la méthode dite *phonétique* permet de réaliser une importante économie dans le temps passé à l'enseignement de la lecture et, loin de nuire à l'acquisition de l'orthographe, la rend plus facile,

Le Congrès émet le vœu que la méthode dite *phonétique* d'enseignement de la lecture soit expérimentée dans un certain nombre d'écoles publiques, *tant au moyen d'alphabets sténographiques qu'au moyen d'alphabets basés sur l'alphabet romain.*

Quant à la Société française de sténographie, elle avait soumis les propositions suivantes :

Considérant qu'il importe de ne négliger aucun moyen de porter remède à cette plaie du *surmenage* qui sévit tant sur les maîtres que sur les élèves, et dont les récentes discussions de l'Académie de médecine ont si bien mis en lumière les funestes conséquences ; — que l'usage d'une *écriture abrégée* ou *sténographique* aurait pour effet de réduire, dans une forte proportion, ce travail machinal de l'écriture ordinaire, qui absorbe, sans profit pour l'intelligence, une si large part du temps des écoliers et des maîtres, et qui, en condamnant l'élève à une station assise trop prolongée et à une attitude du corps souvent peu naturelle, augmente la *sédentarité* et ne peut que contribuer aux déviations anatomiques diverses signalées dans les discussions précitées ; — que la sténographie étant une écriture *phonétique*, c'est-à-dire n'écrivant que ce qui se prononce, vient utilement contre-balancer cet antagonisme que l'écriture dite *orthographique* fait surgir entre les sens de l'ouïe et de la vue, et que condamnent la saine pédagogie et la linguistique sérieuse ; — qu'il a été constaté, dans diverses écoles de Paris ou de province, que les élèves apprennent l'orthographe usuelle, avec l'aide de la sténographie, bien plus rapidement que par le système des *dictées orthographiques* ordinaires ; — que, d'une façon générale, les signes sténographiques peuvent être appliqués, d'une manière simple et profitable, à l'enseignement de la lecture, de l'écri-

IMPRIMERIE NATIONALE.

ture, de l'orthographe, du dessin, de la géométrie, etc.; — que, dès lors, la sténographie mérite d'être envisagée non comme une nouvelle matière ajoutée à des programmes déjà trop chargés, mais comme un adjuvant utile et un procédé pédagogique favorable à l'acquisition des diverses matières de ces programmes; — qu'une écriture sténographique serait d'ailleurs d'un grand secours aux élèves pour prendre des notes pendant les leçons de leurs professeurs, tant à l'école que, plus tard, dans les établissements d'enseignement secondaire ou supérieur; — qu'enfin, au sortir des écoles, la sténographie peut rendre les plus grands services aux jeunes gens dans l'industrie et dans le commerce, où l'usage des *secrétaires sténographes* tend à se répandre à l'instar des États-Unis,

Le Congrès émet les vœux :

1° Que toute latitude soit laissée aux maîtres qui désireraient se servir, dans leur enseignement, à titre de procédé pédagogique et de moyen abréviatif d'instruction, d'une *méthode sténographique*;

2° Que des expériences soient instituées dans diverses écoles de France, en vue de comparer les résultats généraux obtenus à l'aide de l'écriture sténographique ou sans son secours;

3° Que la sténographie fasse partie du programme des écoles commerciales et des cours commerciaux.

Il nous semble que les établissements où les expériences demandées ci-dessus pourraient être entreprises dans les conditions les plus sérieuses de garantie et de contrôle seraient les écoles annexes aux écoles normales, dont doit précisément s'occuper le Congrès international officiel de l'enseignement primaire, qui va tenir ses assises au mois d'août, à l'occasion de l'Exposition universelle et du Centenaire de 1789.

TABLE DES MATIÈRES.

Pages.

CHAPITRE PREMIER. — Préambule; distinction entre la sténographie et la phonographie proprement dite 739

CHAPITRE II. — Emploi d'alphabets sténographiques pour l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de la langue : deux grandes catégories d'alphabets sténographiques, la *dictée muette;* la tachygraphie de Coulon de Thévenot; l'école Duployé et les Frères des écoles chrétiennes; la phonomimie et la sténographie Grosselin; l'école Aimé-Paris; la métagraphie du docteur Thiéry-Mieg, etc.; procédés de MM. Ch. Delon et Ed. Goret; opinions d'inspecteurs primaires 743

CHAPITRE III. — Autres applications de la sténographie à l'école primaire; prise des notes pendant les cours; concours des écoles du xᵉ arrondissement entre les méthodes Aimé-Paris et Prévost-Delaunay; cartes géographiques; utilité générale de la sténographie. La sténographie à l'étranger : États-Unis, Angleterre, Allemagne, Italie. Objections soulevées contre l'introduction de la sténographie à l'école 767

CHAPITRE IV. — Conclusion; vœux divers émis en faveur de l'introduction de la sténographie à l'école 783

Pages.

L'enseignement du dessin, par M. Eugène Guillaume, membre de l'Institut, inspecteur général de l'enseignement du dessin, et M. Jules Pillet, inspecteur de l'enseignement du dessin..... 547

L'enseignement du chant, par M. A. Cornet, inspecteur d'Académie de la Marne..... 625

L'enseignement de la gymnastique et des jeux scolaires, par M. le lieutenant-colonel A. Dally, membre de la commission de gymnastique du Ministère de l'instruction publique..... 681

La sténographie et la phonographie dans leurs applications à l'enseignement primaire, par M. Réné Fouràs, secrétaire de la Société française de sténographie..... 737

TABLE GÉNÉRALE DES MATIÈRES

CONTENUES DANS CE VOLUME.

Pages.

L'enseignement de la lecture, de l'écriture et de la langue française dans les écoles primaires, par M. I. Carré, inspecteur général de l'enseignement primaire..... 3

L'éducation morale dans les écoles primaires, par M. F. Lichtenberger, doyen de la faculté de théologie protestante de Paris..... 77

L'instruction civique, par M. Léopold Mabilleau, docteur ès lettres, professeur de faculté..... 203

L'enseignement de l'histoire dans les écoles primaires, par M. Henri Lemonnier, professeur à l'école des beaux-arts et à l'école normale de Sèvres..... 223

La géographie dans l'enseignement primaire, par M. P. Dupuy, surveillant général de l'école normale supérieure, professeur suppléant de géographie à l'école normale supérieure d'institutrices de Fontenay-aux-Roses..... 273

L'enseignement de l'arithmétique et de la géométrie, par M. J. Dalsème, ancien élève de l'École polytechnique, professeur à l'école normale d'instituteurs de la Seine, officier de l'instruction publique,.. 337

L'enseignement du travail manuel, par M. G. Salicis, inspecteur général de l'enseignement manuel..... 381

L'enseignement de l'agriculture dans les écoles normales d'instituteurs et dans les écoles primaires, par M. Prillieux, inspecteur général de l'enseignement agricole, et M. Schribaux, répétiteur à l'Institut national agronomique..... 459

Les langues vivantes dans l'enseignement primaire, par M. Michel Bréal, membre de l'Institut, professeur au Collège de France..... 503

370.944
F817
v. 4

Stanford University Libraries
3 6105 005 023 192